Képzés és Gyakorlat
Training & Practice

8. évfolyam 2010/2. szám

A TARTALOMBÓL:

Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás?

A csecsemő és a kisgyermek erkölcsi fejlődése

A Historical Overwiew of Western European Higher Education

Az alkalmazott színházi tevékenységformák és az Y generáció

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

8. évfolyam 2010/2. szám

Szerkesztőbizottság

Hajdicsné Varga Katalin főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő
Szücs Eszter Cecilia angol nyelvi lektor

Babai Zsófia
Bucsy Gellértné
Huth József
Józsa Éva
Kulcsár László
Molnár Gábor
Nagyné Mandl Erika
Nemesné Kis Szilvia
Patyi Gábor
Szélesné Ferencz Edit
Varga László

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Prof. dr. sc. Andelka Peko, Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera o Usijeku, Uciteljski fakultet
Prof. dr. sc. Damir Matanovic, Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera o Usijeku, Uciteljski fakultet
Prof. dr. Káich Katalin, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Prof. dr. Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Prof. Dr. rer. nat. Boris Neubauer, Fachhochschule, Aachen
Prof. Dr. Forray R. Katalin, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskola
Prof. Jean-Marie Besse, Université de Lumiere de Lyon II
Prof. Fernando López Palma, Sociologia de Leducatio Universidad de Barcelona
Guðrún Pétursdóttir, InterCultural Iceland, Reykjavík, Iceland
Janet Hamilton Broad, Institute of Education University of London, London, UK
Susan McAvoy, Centre for Care and Social Sciences, Faculty of Community and Business Professions, Melrose Campus, Scotland
Zaza Tsotniashvili, David Agmashenebeli University of Georgia, Tbilisi, Georgia
Yolanda Thiriet Castilla, Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta, Sevilla, Spain
Charis Charalambous, Cyprus Social Welfare Services (and) Association for the Development of Life Skills, Cyprus
Burus Siklódi Botond, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda
Prof. PhDr. Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Dr. Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland
Tyahur László, Munkácsi Humán-Pedagógiai Kollégium

A szakmai lektorálást a szerkesztőbizottság tagjai végezték.

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
E-mail: szerkesztosegkgy@gmail.com Web: http://trainingandpractice.gportal.hu
Felelős kiadó: Kovács Zoltán dékán

A közlési feltételeket
a http://trainingandpractice.gportal.hu honlapon olvashatják szerzőink.

TARTALOM

Table of Contents and Abstracts in English: 147

TANULMÁNYOK 3

FORRAY R. KATALIN–KOZMA TAMÁS: Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? – A cigány/roma oktatáspolitika dilemmái 3

JÁVORSZKY EDIT: Az időskor „fejlődéspszichológiája" a modern szépirodalom tükrében 23

SZABÓNÉ MOJZES ANGELIKA: A Historical Overview of Western European Higher Education — Past Developments, Twentieth Century Reforms and Contemporary Challenges 37

VÖRÖS KLÁRA: Ahogy a könyvtár fogalmát megalkotjuk, ahogy értelmezzük 49

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT 65

BUCSY GELLÉRTNÉ: A bölcsődés gyermekek mozgásfejlődését befolyásoló pedagógiai hatások vizsgálata 65

HAÁSZ SÁNDOR: Élménykeresés a szociális professzióban 75

HÁBER HAJNALKA MÁRIA: A kompetenciakészlet szükségessége a felsőoktatásban/felnőttképzésben. Egy pályakövetés eredményei 85

JÓZSEF ISTVÁN: A csecsemő és a kisgyermek erkölcsi fejlődése 95

KATONA LÁSZLÓ: Az alkalmazott színházi tevékenységformák és az Y generáció 103

PETRÁS GYÖRGYI: A sajátos nevelési igényű tanulók jogszabályok által biztosított lehetőségei a közoktatásban 111

SZEMLE: KONFERENCIA-BESZÁMOLÓK 121

BELOVÁRI ANITA: A felnőttképzés perspektívái – Nemzetközi Konferencia 121

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN: „E-learning módszerek a hazai iskolák gyakorlatában" szakmai konferencia, Pécs, 2010. október 1–2. 125

NAGYHÁZI BERNADETTE: I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia. Kaposvár, 2010. október 8. 131
SZÜCS ESZTER CECILIA: Korszerű Módszertani kihívások. – Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar IV. Tudományos Konferenciája, 2010. szeptember 23–25. 135

KÖNYVISMERTETÉS 139

LINDA METCALF (2008): Megoldásközpontú tanítás – Hogyan javítsunk a diákok magatartásán, jegyein, a szülői támogatáson és a tanári kar morálján. Alexandra Könyvkiadó, Budapest, 240 p. (Kisné Bernhardt Renáta) 139
TENGERDI ANTAL–VARGA LÁSZLÓ (SZERK.) (2009): A gyermeklét narratívái. Edutech Kiadó, Sopron, 261 p. (Kissné Zsámboki Réka) 142

TABLE OF CONTENTS 147

TANULMÁNYOK

FORRAY R. KATALIN–KOZMA TAMÁS

Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitika dilemmái

Az európai együttműködés bonyolult rendszerében minden nép, népcsoport keresi a helyét, törekszik érvényesíteni érdekeit. A beilleszkedéssel még azoknak a népeknek is nehézségeik vannak, amelyek politikai egységet, államot alkotnak. Még bonyolultabb azoknak a helyzete, akiknek – például a baszkoknak – nincsen saját államuk. A cigányságot ebben az összefüggésben szemlélve, megérthetjük azokat a súlyos gondokat, amelyek az integrációval függenek össze. A cigány, roma népesség belülről, kulturálisan is tagolt, sok csoportjuk régi hagyományokat őriz, földrészünk minden országában élnek csoportjaik. Az Európai Unióba való beilleszkedésük ezért különleges problémákat jelent mind az érintett társadalmaknak, mind pedig az azokat képviselő – legalább is azokra hivatkozó – kormányzatoknak. Tanulmányunkban ezeket a kérdéseket törekszünk áttekinteni, hangsúlyozva, hogy egyetlen népről beszélünk ugyan, de problémáik a közös Európa nehézségeit élesen fogalmazzák meg.

Cigány/roma közösségek Európában

Cigányok valamennyi európai országban élnek (talán egyetlen kivétel Izland), de a lélekszámukra vonatkozó adatok leginkább becsléseken alapulnak. Feltételezik, hogy Európában 8–8,5 millió cigány él, háromnegyedük Kelet-Közép-Európában, a többiek Nyugat- és Dél-Európában, illetve Skandináviában.

A cigányok helyzete iránti nemzetközi érdeklődés növekedésének egyik fontos oka a kelet- és közép-európai rendszerváltozás. A vasfüggöny lebontása megsokszorozta a kontinens nyugati és keleti felében élő cigány közösségek közti kapcsolódási pontokat, a megdöbbentő híradások pedig felkeltették a többi európai ország közvéleményének figyelmét. Európa cigány közösségének problémái – nem kis részben az EU bővítése, a balkáni háborús események és a felerősödött migráció miatt – ezért az elmúlt években a nemzetközi közvélemény érdeklődésének középpontjába kerültek (pl. *Bollag*, 1994; *Costarelli*, 1993; *Crowe*, 1994; *Krause, M.* 2000; *Liégeois*, 1994).

Helyzetük az Európai Unió bővítését előkészítő csatlakozási tárgyalások és az éves országjelentések meghatározó pontjává vált. Megújultak az európai romák problémáiról és a kibontakozás lehetőségeiről alkotott elképzelések is. Az új

szempontok egy részét bizonyára elfogadják – hiszen a módosult körülmények és igények megkövetelik őket –, míg mások heves vitákat váltanak ki. A romákat érintő statisztikai adatgyűjtés továbbra is érzékeny téma maradt. A társadalomba való integrálódás és az asszimiláció kapcsolata, a marginalizáció és a diszkrimináció jelenségei mellett vitatéma az aszimmetrikus, de közös (kétoldalú) felelősség elve is. Egyes esetekben saját vezetőik tiltakoznak az elkülönített támogatások ellen, mivel ezek támadások célpontjaivá teszik őket. Mások azt állítják, hogy a szociális – és nem etnikai – alapú támogatásokat nem ők fogják megkapni, mert a döntéshozók inkább a „sajátjaikat" részesítik előnyben. Továbbra sincs egyetértés a migrációs jelenségek értékelését és a menekültekkel szemben tanúsított helyes magatartást illetően.

A cigány népcsoportra irányuló figyelem növekedését az Európa Tanács és az Európai Unió programjai és határozatai jelzik a nyolcvanas évek eleje óta. Ugyanakkor megfigyelhető a népcsoport növekvő tudatossága is, az egyes országokon belüli és országok közötti, nemzetközi szervezeteik megerősödése – jele ennek, hogy 1971-es kongresszusokon fogadták el és ajánlják legalább politikai összefüggéseken belüli használatra az egységes „*roma*" népnevet.

A roma szervezetek maguk is mind gyakrabban szembesülnek a közösségeikre vonatkozó statisztikai adatok iránt mutatkozó igénnyel. Bár napjainkban a cigányság problémáiról szóló jelentések és publikációk egyre növekvő számban látnak napvilágot – amelyek nagy mennyiségű adatot is közölnek –, ám ezek értéke és a valósághoz való viszonya helyenként kétséges. A viták és a konkrét intézkedések így sokkal inkább becslésekre, semmint tényekre alapozottak. Ráadásul a kormányzati statisztikák sokszor jelentős eltéréseket mutatnak a roma szervezetek és vezetőik által bemutatott számokhoz képest (1. táblázat).

A becslések szerint több mint 12 millió roma él szerte a világon. Az Európában élők számát még egy-két évvel ezelőtt is általában 8–8,5 millióra becsülték, ám ma már inkább 10 millió körüli vagy azt meghaladó számról beszélnek. Az európai roma népesség mintegy 70–75 százaléka él Kelet-Közép-Európában, valamint a szovjet utódállamokban. A legjelentősebb lakosságarányt Bulgáriában, Macedóniában, Romániában és Szlovákiában alkotják, ahol 9–11 százalékát adják a teljes populációnak. A legnagyobb lélekszámú cigány népességgel Románia rendelkezik: 1,5–2 millióra – vagy e fölé is – becsülik őket. Jelentős, 400 ezer és egymillió fő közé eső roma lakosságú Bulgária, Magyarország, Szlovákia, Spanyolország, Törökország és Jugoszlávia, több mint 100 ezer roma él Csehországban, Franciaországban, Görögországban, a Német Szövetségi Köztársaságban, Olaszországban, Macedóniában és Oroszországban, valamint egyes becslések szerint Nagy-Britanniában is.

Az elmúlt években azonban a statisztikai adatgyűjtés „forró" közéleti témának bizonyult. A cigányok véleménye megosztott. A múlt emlékei nyomán a hivatalos statisztikák felállítását hajlamosak az ellenük irányuló kormányzati fellépés első

1. táblázat: A cigány/roma népesség becsült létszáma Európa egyes országaiban

Ország	*Kormányadatok*	*EBESZ- adatok*	*Kisebbségi szervezetek adatai*
Albánia	1261	100–120 000	90–100 000
Ausztria	95	15–20 000	20–25 000
Bosznia	nincs adat	30–50 000	40–50 000
Bulgária	313 396	800–850 000	700–800 000
Cseh Köztársaság	33 489	350–450 000	250–350 000
Horvátország	6 695	20–30 000	30–40 000
Jugoszlávia			
(Szerbia és Montenegró)	143 519	400–500 000	400–450 000
Magyarország	143 000	500–600 000	550–600 000
Macedónia	44 000	150–200 000	220–260 000
Moldova	11 600	20–30 000	20–25 000
Oroszország	152 939	300–400 000	220–400 000
Románia	409 700	2 300–3 000 000	1 800–2 500 000
Szlovénia	2 293	8–10 000	8–10 000
Szlovákia	83 988	500–550 000	480–520 000
Ukrajna	47 914	50–60 000	50–60 000

Forrás: Roma Demographic Table. European Roma Rights Center, http://www.errc.org

lépésének tekinteni, ezért számos roma szervezet elutasít bármiféle adatgyűjtést. Mások bizonyos megkötésekkel elfogadják a központi kimutatások szükségességét, ám azt ők is kiemelik, hogy csak a romaellenes diszkrimináció leküzdése és a megfelelő garanciák kidolgozása után kerülhet sor azok felállítására. Ugyanakkor vannak roma politikusok, akik szorgalmazzák a valós helyzet megismerését segítő statisztikák felállítását. Számos vezető ma is úgy vélekedik: a cigány bűnözésre vagy a munkanélküliségre vonatkozó számokon keresztül a nemzeti kormányok azt kívánják bizonyítani, hogy a romák „inkább bűnöző alkatúak", illetve származásuknál fogva alkalmatlanabbak a dolgos munkavégzésre, mint a többségi társadalom tagjai.

Az európai cigány népesség különböző közösségekből épül fel, amelyek saját nyelvvel vagy nyelvi dialektussal, kultúrával rendelkeznek. Csoportjaik ráadásul mindig is szétszórva, különböző történelmi hagyományokkal és társadalmi-kulturális háttérrel rendelkező országokban éltek, így ma is Európa szinte minden államában megtalálhatók. Ennek megfelelően az európai cigány/roma populáció különlegesen sokszínű.

Ha a különböző országoknak a témával foglalkozó szakirodalmát vizsgáljuk, akkor olyan érzésünk lehet, hogy nincsen különbség a cigányság helyzetében – legyen szó a legkiérleltebb demokráciáról vagy a totális rendszertől a közelmúltban szabadult országról, gazdag vagy szegény nemzetgazdaságról. Helyzetüket mindenütt azonos problémák jellemzik: rossz szociális körülmények – beleértve a lakást, egészségi állapotot, várható élettartamot stb. –, alacsony iskolázottság, munkanélküliség, amivel összefügg a kirekesztettség, stigmatizáltság; más szempontból önálló kulturális arculat, amely kifejeződhet az országlakosok többségétől eltérő anyanyelvben, érték- és normarendszerekben, szocializációs technikákban, elzárkózásban. A probléma alapjában véve az, hogy külön a marginalizált helyzetből (hátrányos helyzetből) való kitörés támogatására és külön az etnikai-kulturális eltérések értelmezésére vannak többé-kevésbé kialakult szemléletmódok, kezelésükre többé-kevésbé bevált technikák, de a cigány népcsoport esetében e kettőt együtt kellene szemlélni, értelmezni és kezelni. Ennek azonban kiforrott módszerei nincsenek. Azok a tapasztalatok, amelyeket Nyugat-Európa gazdag országai szereztek, akár az egykori gyarmataikról betelepülőkkel, akár a vendégmunkásokkal kapcsolatban, csak részben alkalmazhatók, a többi között azért, mert a cigány/roma népcsoport mindenütt autochton, őshonos kisebbség, továbbá mert diaszpórában él.

A kérdés kezelésének jellemzően két sűrűsödési pontja van: az egyik az emberi-állampolgári jogok szempontja (a „cigánykérdés" Európa-szerte a polgárjogi aktivisták egyik kiemelt témája), a másik az oktatásügy. Az oktatás és képzés egyrészt mint a munkavállalást elősegítő út fogalmazódik meg, másrészt a társadalomba való beilleszkedés kilátásainak, a jövőnek a kérdése. Ezért bármely részkérdést tárgyaló vagy összefoglaló jellegű írásban a nemzeti oktatási rendszereknek a cigány/roma népesség kulturális igényeihez, adottságaihoz való adaptálása kulcskérdésként szerepel (*Gheorghe*, *Mirza*, 2001).

Cigány/roma közösségek Kelet-Közép-Európában

Az európai cigány népesség háromnegyede – feltételezések szerint – Kelet-Közép-Európában él. A statisztikai adatok ellentmondásos voltát érzékelteti pl. a Moldvai Köztársaság cigány lakosságának becsült lélekszáma. Hivatalos adatok szerint a Moldvai Köztársaságban 11 600 cigány él; az EBESZ becslése szerint inkább 20–30 000-re, a moldvai nemzetiségi hivatal szerint 100 000-re, míg a Moldvai (Köztársaság) Roma Szociális és Kulturális Társaság szerint 200 000-re tehető a roma lakosság lélekszáma ebben az államban.

További példa Ausztria lehet. Az osztrák állam elismeri a horvát (kb. húszezren élnek Burgenlandban és Bécsben), szlovén (ugyancsak kb. húszezren élnek Karintiában), magyar (kb. tízezer fő Burgenlandban és Bécsben) és cseh (kb. négyezren élnek Bécsben) nemzeti közösségeket. De hivatalos kiadványok egy-

általán nem tesznek említést a 95 (!) főre becsült roma kisebbségről, amelynek lélekszáma egyes becslések szerint meghaladja a huszonötezret. Mivel a cigányságot az osztrák állam egyáltalán nem ismeri el nemzeti közösségnek (nemzetiségi kisebbségnek), nincs szó semmiféle cigányprogramról sem.

Az egyes országok látszatra azonos problémái alaposabban vizsgálva persze inkább csak hasonlóak – ezért van értelme a nemzetközi tapasztalatcserének. Kelet-Közép-Európát e vonatkozásban több fontos sajátosság jellemzi. Két vonatkozást emelünk ki. Az egyik az, hogy az államszocializmus évtizedei a cigányság helyzetét sajátosan alakították, eltérően Európa más országainak demokratikus piacgazdaságaitól. Az osztály nélküli társadalom ideológiája és a tervutasításos gazdaságirányítás együttesen a roma közösséget (vagy annak nagyobb hányadát) erős asszimilációs nyomás alá helyezte. Tiltotta a közösségi szerveződést, törvényen kívülivé tette a lakóhely-változtatást, megkövetelte a munkavállalást (a munkahelyi regisztrációt) és az iskolába iratkozást. Ennek következtében a cigány/roma közösségek jelentős része ezekben az országokban a nagyipar és a nagyüzemi mezőgazdaság segédmunkás rétegébe tagolódott be. Ellensúlyképpen jelentős – legalábbis az adott ország gazdasági viszonyai között jelentős – mértékű szociális gondoskodásban részesült.

Ezekbe a kierőszakolt, de működő folyamatokba robbant be a rendszerváltás a képviseleti demokráciával és az ún. szabad piacgazdasággal. A 30–40 év alatt úgy-ahogy megkapaszkodott, asszimilálódni kezdő közösségek talpa alól kicsúszott a talaj. Az összeomló tervgazdaságok elsőként a képzetlen segédmunkásoktól szabadultak meg, s a munkahellyel együtt eltűnt vagy drasztikusan csökkent a szociális gondoskodás is. A Ceausescu-rendszer (Románia) összeomlása olyan exodust váltott ki a romániai cigányság körében, amely az 1856-os rabszolga-felszabadítás hatásait is felülmúlta, és sokkolta egész Európát. A cseh és a szlovák cigányok tömeges menedékjogért folyamodása a kilencvenes évek elején egész Európát arra figyelmeztette, hogy „időzített bomba" ketyeg a szovjet birodalom felbomlása következtében. A cigány/roma csoportok legutóbbi kitoloncolása néhány nyugat-európai országból – elsősorban Franciaországból (2010) – már magának e „bombának" a hatása. Mindez indokolja a viszonylagos hasonlóságok mögötti regionális és országonkénti eltérések vizsgálatát.

Albánia: A kommunista időkben a kormányzat erőszakosan igyekezett a roma közösséget is beilleszteni a „szocialista Albánia" társadalmába. Ezt az *asszimilációs nyomást* erősítette a teljes foglalkoztatottság: ezek a csoportok többnyire segédmunkásként kapcsolódtak a munka világába. Az erőszakolt asszimiláció eredményeképpen a roma közösségek bekapcsolódtak a foglalkoztatásba, az oktatásba, a lakásellátásba és a közegészségügybe.

A kommunista korszak után drámaian romlott a gazdasági helyzet. Ma a roma közösség többsége extrém szegénységben él (*World Bank*, 2005). Helyzetüket nehezíti diszkriminatív kirekesztésük a munkapiacról. 1996-ban a munkaképes

cigány népesség 80–90%-a (*World Vision*, 2007) munkanélküli volt. (A különbséget érzékelteti, hogy 78%-uk él a szegénységi küszöb alatt, míg a nem cigányoknak 22%-a.) Túlnyomó többségük nehezen jut munkához a képzettség, a munkavállalói készségek hiánya és a társadalmi diszkrimináció miatt. Sokan állami vagy nem állami (például egyházi) *szociális támogatásra* várnak – a támogatási programok közül Albániában még mindig ezek a leginkább hatékonyak. Mások alkalmi munkából élnek, mint zenészek, építőmunkások, vagy gyűjtésből igyekeznek pénzhez jutni (papírgyűjtés, fémgyűjtés).

Helyzetüket nehezíti az iskolázás hiánya. Az UNDP és az UNICEF jelentései szerint ez a helyzet alapvetően a családok szegénysége miatt alakult ki (*European Union*, 2007). Sok cigányszülő maga sem rendelkezik elegendő iskolával, ezért sem tartják nagyon fontosnak gyermekeik tanulását. Ennek következtében iskolázottsági szintjük, sőt alfabetizációjuk messze az országos átlag alatt van.

Koszovó: A nemzetközi és a NATO-erők Koszovóba való belépésével 1999 júniusában megkezdődött a „romák", „egyiptomiak" és „askalik" (közös elnevezéssel: RAE) tömeges elmenekülése. Sokan a jugoszláv hadseregbe léptek be, hogy elkerüljék az atrocitásokat. Másokat kiutasítottak (*United Nations Development Program*, 2003), és Szerbiába, Montenegróba, Macedóniába, Boszniába, Nyugat-Európába menekültek. Kicsiny RAE-zárvány maradt Koszovóban, akik „helybeli hontalan" („internally displaced, IDP") státusú személyekként időleges tartózkodási engedélyt kaptak az új hatóságoktól. Tíz évvel az otthonukból való kiűzetés után a romák százai élnek táborokban, ahol még az egészségügyi ellátás is hiányzik.

Koszovóban igen magas a munkanélküliségi ráta (57,1%), ehhez járul évente 10–12% növekedés (*United Nations Development Program,* 2003). Kosovska Mitrovicában – az egyik legnagyobb cigánytelepülésen – a foglalkoztatottság mindössze 22%, amit részben indokol az igen alacsony iskolázottsági szint, a szociális és politikai marginalizáció. Az 1999-es konfliktus előtt a romák többsége Roma Mahallában élt, alkalmi munkásként építkezéseken és a mezőgazdaságban dolgozott. Néhányan tartósabb munkát is találtak. Az általános gazdasági helyzet romlása, az ipar összeomlása a tradicionális munkaalkalmakat megszüntette. Azokat a tevékenységeket, amelyek hagyományos RAE-munkának számítottak, ma inkább albánok végzik (*United States Agency for International Development*, 2004).

A RAE-népesség iskolázottsági szintje alacsony. Az iskolázástól visszatartja a gyerekeket a szülők meg nem értése – a gyermekmunkára és a pénzügyi támogatásra a családnak szüksége van –, a korai házasodás (12–14 éves korú lányok). A tanítók hiánya miatt a cigány nyelvet beszélő gyermekek nem tudnak beilleszkedni az iskolába. Kevesen beszélnek szerbül és albánul, ezért sem sikerül az iskolával megbirkózniuk. Sikereket ebben a tekintetben a **nem-kormányzati szervezetek** tudtak elérni: egy tanulmány szerint azokban a térségekben,

ahol nemzetközi szervezetek segítenek, az iskoláskorúaknak 70%-a rendszeresen jár iskolába. Feltételezhető, hogy ilyen helyeken különösen a lányokat meg lehet óvni az iskola korai elhagyásától (*United States Agency for International Development,* 2004).

Szerbia: A Szerbiában élő romák számát 100 000–500 000 közöttire becsülik – ez 1–6,5%-a a teljes népességnek. A többség nagyvárosi slumokban él, a kutatások szerint 30% szélsőségesen rossz körülmények között, 73% a főváros, Belgrád környékén. Ez azonban csak becslés, mert pontos számokat – a regisztráció tilalma miatt – nem ismerünk. A cigányoknak – ideértve a koszovói menekülteket – gyakran hiányoznak a hivatalos szerb dokumentumai (*Milivojevic*, 2008).

A „romani", a legtöbb cigány közös nyelve mellett legalább még egy nyelvet beszélnek (szerb, albán, magyar, román – attól függően, hol élnek). Szerbia cigány lakossága látszólag sikeres a romani nyelvvel, bár a statisztika azt mutatja, hogy a gyerekek 70%-a nem fejezi be az általános iskolát. A 2004-es Helsinki-jelentés megállapítja, hogy a szegény gyermekek Szerbiában gyakorlatilag ki vannak zárva az oktatásból, az egészségügyből és a szociális szolgáltatásból (*Helsinki Committee for Human Rights in Serbia*, 2004).

A jelentésben közölt adatok szerint a cigány gyermekek iskolázásának meghatározó tényezői között van a szegénység, a negatív sztereotipizálás és diszkrimináció, emellett az oktatásnak a roma közösségben játszott szerepe. A szakértők szerint a roma gyerekeknek alacsony az önértékelésük a diszkriminációról szerzett tapasztalataik, a környező társadalomból érzékelt lenézés, kultúrájuk és nyelvük negatív értékelése miatt. Az elemzésekből az olvasható ki, hogy életkörülményeik miatt a cigányszülők gyakran késztetik gyermekeiket pénzkeresésre. A gyermekmunka körülményei között ki vannak téve az erőszaknak, visszaélésnek (*United Nations Fund for Children*, 2007).

A szerb kormány részt vesz a *„Roma inklúzió évtizede"* című programban, amelyet a Világbank kezdeményezett 2005-ben, és az ország prioritásai közé emelte a cigány/roma kisebbség helyzetének javítását. Jelentősebb előrelépés akkor következett be, amikor 2008-ban Szerbia lett az elnöke a Roma Évtizednek. Ez idő alatt Szerbia stratégiát váltott: 120 millió dinárt fektetett be a **roma oktatásba**, célzott támogatást nyújtott az egészségügyért és az oktatásügyért felelős minisztériumoknak, **antidiszkriminációs törvényt** hozott, illetve elkészítette az **elemi oktatás új törvénytervezetét**.

A legújabb program a cigány/roma közösség „státusának emelésére" irányuló **nemzeti akcióterv** (2009). Ez magában foglalja valamennyi minisztériumban **romaügyi felelős** alkalmazását. Jelenleg (2010) az oktatásért, egészségügyért, környezetért és tervezésért felelős minisztériumokban dolgozik ilyen képviselő.

Bulgária: Az ország cigány népessége három nagyobb csoportra osztható: a „bolgár cigányok", a „török cigányok" és a „vlahok" („oláhcigányok" = romániai cigányok). E nagyobb csoportokon belül is él és hat az eredeti alcsoporthoz való

tartozás (becslések szerint kb. 60 különböző közösség) olyannyira, hogy a kutatók inkább csak a cigány értelmiségnél állapítják meg a nagyobb csoporthoz való kötődést, közös identitás vállalását (*Tomova*, 1995).

A „cigány/roma probléma" végigkíséri Bulgária szinte egész történetét. Ennek számos oka közül kiemeljük

- a nem letelepedett (nomád) csoportok jelentős arányát;
- nagy részüknek a muszlim török (és tatár) közösségbe való asszimilálódását;
- elit csoportjaik szervezettségét (már a 18. század végétől voltak kulturális egyleteik, újságjuk, néhány iskolájuk, később színházuk is);
- a közvéleményben állandóan jelenlévő – a párthatározatok, a média által folyamatosan fenntartott – cigányellenességet.

Történelmi léptékkel mérve csak igen rövid idővel ezelőtt, 1954-ben kezdődött, és több mint egy évtizedig tartott a **cigány letelepítési program**, amelynek során első lépésben mintegy 20 000 roma család számára épültek telepek a kijelölt települések határában. A szegregált, gettó jellegű letelepítést csak viszonylag későn, a hatvanas évek végétől váltotta fel a **bolgár szomszédságba költöztetés**, meghatározva, hány cigány család költözhet egy-egy utcába (*Tomova*, 1995).

A gyakran szélsőséges nacionalizmus célja egészen az 1980-as évek végéig az egységes bolgár nemzet megteremtése volt, amelynek legfőbb akadályát a török és a törökké vált cigány közösségekben látták. A **névváltoztatás kényszere** – amely főleg a török lakosságot kívánta bolgárként megjeleníteni – kiterjedt a romákra is. Például előírta a kluboknak, futballcsapatoknak is, hogy bolgár hősök nevét vegyék fel, 1984-ben pedig **kampány** folyt a **cigány zenei együttesek ellen**. A török lakosság asszimilációját célzó, de a cigányságra is kiterjedő program a nemzetközi tiltakozás hatására maradt abba, de lélektani következményei ma is hatnak, és nem utolsósorban a spontán cigányellenességben öltenek testet. A Zsivkov-rendszer összeomlása után kialakult gazdasági helyzetért, különösen a bűnözésért a (kereskedésből, koldulásból élő) „nomád" cigány csoportokat teszik felelőssé.

Az oktatás területén ugyanaz az ellentmondás figyelhető meg, mint a letelepítésben. Egyik vonatkozásban asszimilációs kényszer, másik vonatkozásban a szegregáció érvényesült. A cigány lakosság rendkívül alacsony iskolázottsági szintje, az írástudatlanok nagy száma, a tankötelesek iskolába nem járása egyre feltűnőbb és zavaróbb jelenségnek számított. Két programot választottak ahhoz, hogy a cigány/roma közösség iskolázottságát javítsák. Az egyik a gyermek kivonása a családból, így adva lehetőséget az eredményesebb asszimilációnak: ez a gyerekek **hétközi kollégiumokban** való elhelyezése. A másik a telepeken felállított **cigány iskolák** rendszere, amelyek a normál iskoláknál alacsonyabb szintű oktatást és speciális készségek gyakoroltatását célozták. (Emellett az **értelmi fogyatékosoknak fenntartott iskolákba** való beíratás is elterjedt eljárás.)

A rendszerváltás után tömegek vesztették el munkahelyeiket, és süllyedtek a legreménytelenebb nyomorba, annak valamennyi személyiséget és egészséget romboló hatásával. A cigány közösség iskolázottsága ma is jelentősen elmarad a bolgár és a török lakosságétól. Jelentős részben ma is szegregált, gettó jellegű településekben él – ez tette lehetővé *Tomova* (1995) mintaválasztását, amely szomszédsági körökben vizsgálta életkörülményeiket –; lakás- és életkörülményeik szintje messze elmaradnak a bolgár lakosságétól. Két tényező akadályozza a tankötelesek iskolázását:

- a nagy tömegek szegénysége, akik képtelenek megvenni a tanszereket, megfelelően ruházni és élelmezni gyermekeiket (korábban a tanszerek és élelmezés ingyenes volt a bolgár iskolákban);
- a jómódú „vlah" (oláhcigány), mindenekelőtt lovári és keldarasi csoportokban az iskola asszimilációs kényszerének elutasítása, tradícióinak megőrzése.

Az iskolázási problémák megoldása érdekében az Oktatási Minisztérium a kisebbségekért felelős állami szervezet (Etnikai és Demográfiai Nemzeti Együttműködési Tanács) UNESCO, majd Phare támogatással projekteket kezdeményezett, amelyeknek keretei között az ország cigány lakossága által beszélt három jelentősebb dialektusban írott **tankönyveket** adtak ki, néhány iskolában fakultatív **romani nyelvoktatást**, illetve **multikulturális oktatási projektet** vezettek be (*Njagulov*, 2007).

Horvátország: Az ország cigány lakosságának számáról igen ellentmondó becslések vannak: 6000-150 000 körülire becsülik a különböző források. Szokatlan módon a Horvát Püspöki Konferencia Roma Lelkészi Bizottsága is végzett saját felmérést, amely szerint a romáknak mintegy hatoda muszlim vallású. Javarészt a Muraközben, Eszék-Baranya megyében, Sziszek-Moslavacka és Zágráb területén, illetve környékén élnek. A horvátországi cigányok legjelentősebb hányada beás.

A horvát alkotmány és az 1991-ben elfogadott kisebbségi törvény egyenlő jogot ad minden nemzeti közösségnek, és bizonyos létszámhatár fölött parlamenti képviselői hellyel is rendelkezhetnek. A cigány közösség ezt a határt nem éri el, így nincsen képviselője a parlamentben.

Horvátországban nem végeztek olyan kutatást, amely életkörülményeiket, a többségi nemzethez való viszonyukat, illetve a többségnek a romákhoz való viszonyát vizsgálta volna. A szakértők úgy vélekednek, hogy a jómódú romák asszszimilálódnak, horvátnak sorolják be magukat, míg a szegények között gyakori, hogy szociális segélyért folyamodva a horvát nemzetiségűek is cigánynak vallják magukat (*Forray–Szegál,* 2002).

Élet- és lakáskörülményeik a horvát átlaghoz képest rendszerint rosszabbak, jelentős hányaduk telepen él. (Azt a kormányzat által javasolt megoldást viszont,

hogy *költözzenek a kiűzött szerbek falvaiba*, elutasították.) Iskolázási helyzetük igen rossz: óvodába, iskola-előkészítőbe nem járnak, az iskolát később kezdik el (6 éves kor helyett 7–8 évesen), a nagy távolságok, a megfelelő ruházat hiánya és egyéb okok miatt rendszertelenül járnak iskolába, amíg a serdülőkort elérik, ezután pedig korán családot alapítanak. A korábbi kísérletek **óvoda, esetleg iskola szervezésére** a cigányok telepein nem vezettek valódi sikerhez, ma pedig elutasítják, a rasszizmus veszélyét sejtve az ilyen megoldásokban. A megoldatlan iskolázási helyzet valódi konfliktusokat okoz. Az iskolai sikertelenség egyik okát a pedagógusok abban látják, hogy a gyerekek jelentős hányada nem beszél és alig ért horvátul, otthon „roma nyelvet" beszélnek. Ennek ellenére – nyilván nem a telepi cigányság körében – némiképpen gyarapodik a középiskolába járó cigány fiatalok száma.

A helyzetértékelésből következik, hogy a szórványos (a Roma Szövetség a Kulturális Minisztériummal és a Horvát Püspöki Konferencia említett bizottságával karöltve kezdeményezett) projektek elsősorban a **romani nyelv írásbeliségének kimunkálására**, iskolai bevezetésére irányulnak – ez azért lehet meglepő, mert a beás nyelvű közösségek számára a romani idegen nyelv! A projektek másik típusa „**nyári iskolák**", **nyári táborok szervezése,** elsősorban a középiskolások, a leendő értelmiség számára. A roma oktatással, kultúrával foglalkozó szervezeteknek nemzetközi kapcsolataik – az említetten kívül – nincsenek. Nyilván ebben kereshető annak az oka, hogy hiányoznak a más országokban favorizált multikulturális, interkulturális projektek is (*Szilágyi*, 1996).

Szlovénia: Az itt élő cigányok létszáma mintegy 6–7000 fő, akik alcsoportokra oszlanak. Legnagyobb számban a Muravidéken élnek, romani vagy magyar nyelvet beszélnek. Szlovénia északnyugati részére szintók települtek le, újabban pedig Ljubljana és Maribor környékére Koszovóból és Macedóniából költöztek cigányok. Többnyire letelepültek, de hagyományosan vándorló roma családdal is lehet találkozni (*Szilágyi*, 1996).

A romák szociális, kulturális és jogi helyzetével 1960 óta foglalkoznak Szlovéniában, azóta folyamatosan napirenden van ez a kérdés. Terveztek külön törvényt is, de ez nem született meg, ám az előkészület során számos olyan akciótervet, programot dolgoztak ki, amely a romák szociális, egészségügyi és műveltségi helyzetének rendezésére irányult.

A beiratkozott roma gyerekeknek mindössze egynegyede jár rendszeresen iskolába, harmaduk egyáltalán nem jár, a többiek pedig rendszertelenül. A családok különböző okokat neveznek meg: a hagyományos családi foglalkozások (pl. növénygyűjtés), szegénység, korai házasodás, a szlovén nyelv nem megfelelő ismerete, az iskolai fegyelem, a tanárok nem megfelelő magatartása.

Bár a szlovéniai cigányság szociális helyzete rosszabb a szlovéniai átlagnál, az iskolázásra vonatkozó akcióterv szerint az oktatásban nem ez jelenti a legnagyobb gondot, hanem a nyelv. A roma gyerekek többsége nem beszéli a szlovén

nyelvet, ezért óvodai szintű **iskola-előkészítőket szerveztek a nyelv és néhány más készség elsajátítására**. Az egyéves előkészítő azonban túlságosan rövid idő a hiányosságok pótlására. Még nehezebb a helyzet a vegyes nyelvű területeken, ahol a szlovén mellett magyar, horvát és romani nyelvet beszélnek. Az **iskolákban** ezért **két- vagy háromnyelvű csoportokat** hoznak létre. Ez a – gyakran példaértékűnek tekintett – szlovén gyakorlat a cigány gyermekek számára extrém problémát hordoz: a cigány anyanyelvű, otthon csak az anyanyelvén beszélő gyerek az iskolában gyakran egyszerre két idegen nyelvet is kénytelen elsajátítani (szlovén és magyar), amelynek következménye, hogy egyik nyelven sem tudja árnyaltan kifejezni magát, illetőleg nem érti meg a közvetített ismereteket. Ezekben az iskolákban vagy osztályokban egyre kevesebb a szlovén vagy a magyar gyerek – a szülők máshová íratják át gyermekeiket —, így olyan „cigány osztályok" jönnek létre, ahol az oktatás három nyelven folyik.

Románia: A romániai nemzeti közösségek, a többi között a cigányok társadalmi helyzetének, ezen belül oktatásának elemzését megkönnyíti a román kormány 1994-ben megjelentett kötete *Romanian Institute for Human Rights* (1994). E kötet tanúsága szerint a román kormány nem tartja aggasztónak a cigányság helyzetét. Az alábbi fontos eredményeket hangsúlyozzák:

- Romániában a cigányság megkapta a „nemzeti kisebbségi" státuszt, és így igényt tarthat azokra a jogokra, amelyek más nemzeti kisebbségeket is megilletnek;
- a cigányság képviselői részt vesznek a különböző állami intézmények és hivatalok munkájában;
- kiemelik az oktatás területén megindult munkát, melynek fontos része **a cigány nyelv oktatásának bevezetése három iskolában.**

Bár csak 55 diák vett részt az oktatásban, az a tény, hogy az oktatást egyáltalán sikerült megszervezni, igen fontos, hiszen 1989 előtt a cigány nyelvet egyetlen romániai iskolában sem oktatták. A minisztériumnak minden megyében van cigányügyi referense, a kisebbségi projektekre szánt összegeket jelentősen megemelték. A minisztérium leginkább a **diszkrimináció elleni fellépést** támogatja. Felmerült a nemzeti és etnikai kisebbségekkel foglalkozó kutatóközpont létrehozásának gondolata is. A cigányság politika artikulációja igen hangsúlyos; Nicolae Gheorghe, az európai cigányság jól ismert képviselője európai színtéren is megjeleníti kulturális és politikai jogaikat (*Gheorghe, Mirga,* 2001).

Szlovákia: 1991-ben, tehát még a szétválás előtt, a szlovák kormány elfogadta *„A kormány cigány politikája"* c. dokumentumot, amely több utat jelölt meg a cigányság helyzetének javítása érdekében. A dokumentum főleg az **oktatási, foglalkoztatási**, valamint a **lakásépítési tervezetekből** állt. Bár néhány program megvalósítása megkezdődött a következő esztendőben, Csehszlovákia szétválása után valamennyi cigányprogram megvalósítása megállt finanszírozási problémák miatt.

1998 óta a cigányság helyzetének javítására több projekt indult, de lényegi javulásról nincsen szó. Eurómilliárdokat fektettek be alacsony komfortfokozatú lakások építésébe, amelyekkel meg kellett volna oldani a lakásproblémákat, de a projekt csak még jelentősebb szegregációhoz vezetett. Ezek a lakások a városoktól, falvaktól 2–3 km-re épültek, ahonnan nehéz elérni a közösségi szolgáltatásokat, a gyerekeknek az iskolákat. A legjelentősebb szponzorok az Építési és Regionális Fejlesztési Minisztérium, a PHARE és az Európai Unió voltak. 2004-ben a kormány 200 millió eurót fektetett be alacsony komfortú szociális lakások építésébe olyan városokban, ahol nagy cigány településrészek voltak. Pontosan 14 mikrorégióról volt szó 134 ezer lakóval, amelyeket a Phare és a Roma Kormányzati Hivatal segítségével – 2005-ben ez 200 millió koronába került – támogattak. 2006-ban azután 170 milliós keretből 24 olyan épületet újítottak fel, amelyben 432 alacsony fokozatú lakás volt (*Gallová, Kriglerová* 2006). A lakásokat a romák számára építették, de rögtön elkezdődtek a problémák. A városon kívül, idegen környezetben, új és ismeretlen szomszédokkal, szolgáltatások nélkül telepítették le őket. Az iskola messze volt, rossz időben nem is mentek oda. Például Eperjes egyik részén 176 lakást építettek 1236 (nem hivatalosan 1700) lakónak. Ez a városrész Szlovákia második legnagyobb gettója lett. (Az első Kassán van, közel 4400 hivatalos, további 900 nem hivatalos lakóval.) Sokuknak nincsen pénzük, elkezdődtek a lopások a szomszédos kertekből. Eperjes fal építését tervezi.

Az oktatásban a korábbi gyakorlatot követik: pszichológiai vizsgálatok nélkül küldik a gyerekeket **gyógypedagógiai osztályba**. Jelenleg a cigány gyermekek 59%-a jár speciális osztályba. (Pavlovce nad Uhom településen például a cigány gyermekek 99,5%-a speciális elemibe járt.) A roma szülők gyakran egyetértenek gyermekeik ilyen iskolába járásával, nem ismerve ennek következményeit. Ami pedig az iskolák fenntartását illeti, a gyógypedagógiai intézmények nagyobb pénzügyi támogatást kapnak, ezért szívesen vesznek fel minél több cigány tanulót is, akár van mentális problémájuk, akár nincs. „*A roma gyermekek rendszeresen hátrányba kerülnek a nem megfelelő ellenőrzés, a nem világos számszaki ellenőrzés, a jogi hiányosságok és a jogalkalmazás problémai miatt*" (*Tichy*, 2009). A Roma Inklúzió Évtizede számára készülő cselekvési program is leszögezi, hogy „*csökkenteni kell a speciális iskolákban a roma gyermekek számát*", de nem határoz meg indikátorokat vagy kritériumokat, amelyek alapján ez megtörténhetne. Másik javaslat a bentlakásos iskola. Néhány cigány párt ellenzi ezeket, akár az Amnesty International: „*A roma gyermekek szeregációjának további mélyítése a normál oktatási rendszeren kívül olyan dolog, amely jogaik megcsorbítása lenne*" (*Tichy*, 2009).

Sikeres projekteket is lebonyolítottak 2002–2006 között, főként a Phare-program támogatásával, de az eperjesi Roma Oktatási Központ segítségével is. Különösen említésre érdemes a Zólyom városában, 2003-ban létesült nyolcosztályos

gimnázium a tehetséges roma gyerekek számára – a *Gandhi Iskola*, amelyet be akarnak zárni támogatás és jelentkező tanulók hiányában. Hasonló kísérlet a George Hronca Gimnázium Pozsonyban (2004 óta), amely angol és romani nyelvű kurzusokat kínál. A **roma asszisztensek pedagógiai képzése** is sikeres program. Ők az iskolákban segítenek a cigány gyerekeknek nyelvi és egyéb nehézségeik leküzdésében.

Magyarország: A cigány népesség magyarországi helyzetét több, alapos kutatás nyomán viszonylag jól ismerjük. A rendszerváltásnak, a tervgazdaság összeroppanásának, a piacgazdaság lassú kialakulásának árát legnagyobb mértékben a cigány lakosság „fizette meg". A kutatások egyik iránya szerint (*Forray*, 2009) a munkanélküliség rendkívüli gyakorisága nem utolsósorban az alacsony iskolázottsági és képzettségi színvonallal függ össze. A fiatalok szakmai képzésének fő csatornája, a szakmunkásképzés rendszere drámaian összeszűkült, ezzel sokak számára bezárult a középfokú továbbtanulás útja. A cigány közösség az iskolázottság és szakképzettség szintjében jelentősen elmarad az ország átlagos jellemzőitől. A régió más országaihoz viszonyítva azonban kiemelkedő eredményeket könyvelhet el. A fiatal korosztálynak mintegy háromnegyede mintegy nyolc éven keresztül bent marad a kötelező oktatásban. A fő problémát jelenleg (2009–2010) a továbbtanulásuk jelenti.

A magyar **oktatáspolitika** egyik célja, hogy minél több cigány/roma gyermek készüljön fel az iskola sikeres elkezdésére, mert ez biztosíthatja az általános iskola elvégzését. A pedagógiai programok felzárkóztatásra, valamint a tehetséggondozásra irányulnak – azaz a cigány gyerekek egyfajta streaming-je tanulmányi sikereik vagy kudarcaik alapján. Az oktatáspolitika arra is törekszik, hogy minél több fiatalt irányítson érettségit adó középiskolákba, s ezzel összefüggésben a felsőoktatásba. Állami és nem állami (vagy csak részben állami, közalapítványi) **ösztöndíjak** támogatják a sikeresen továbbtanulókat (*Dezső*, 2009).

A magyar oktatáspolitika másik jellemzője a cigány/roma közösség, mint nemzeti kisebbség kezelése. Az 1993-as kisebbségi törvény a cigány/roma közösséget **nemzeti kisebbségként** ismerte el; a Magyarországon beszélt két cigány nyelv („romani" és „beás") – más kisebbségekhez hasonlóan – állami elismertséget nyert. A közoktatás intézményei külön normatív támogatásban részesülnek a cigány/roma gyermekek számára szervezett pedagógiai programok, valamint a tehetséggondozás – azaz a tanulmányilag sikeres cigány/roma gyerekekkel való külön foglalkozás – alapján (*Forray*, 2009). A **cigány nyelv(ek) oktatása** állandó célkitűzés, bár elsősorban a nyelvtanárok hiánya miatt kevés olyan iskola van, ahol be tudnák vezetni (*Forray–Pálmainé Orsós*, 2010). Jelentősek azok az óvodák-iskolák, amelyek a roma lakosság speciális igényeinek magas szintű kielégítését tűzik ki célul. A pedagógusképzés legtöbb intézményében szerveznek valamilyen szintű cigányságismereti kurzust, szerveződik a romológia specializáció a tanítóképzésben és az egyetemi alapképzésben is.

Kormányzati politikák

Az Európai Unióhoz csatlakozó kelet-közép-európai államok rendre „megkapták a feladatot": rendezzék cigányságuk helyzetét, mint a csatlakozás feltételét. Hogyan reagálnak erre az egyes kormányzatok? Hogy erre válaszolni tudjunk, előbb meghatározzuk, hogy mit fogunk „politikán" érteni, aztán megpróbáljuk az így értelmezett „politikákat" csoportosítani.

Mi a „kormányzati politika"?

Az egyszerűség kedvéért „politikának" nevezzük itt az elhatározások, döntések, intézkedések (és esetleges visszacsatolások) olyan sorozatát, amely a valóság egy-egy területének megváltoztatására irányul. Ebben a tág értelemben például „politika" az, ha a beiskolázás körülményeit javítjuk – mint ahogy „politikának" fogjuk nevezni azt is, ha számukra mondjuk, lakótelepek építését határozzuk el.

Az így értelmezett „politikákat" különféle szempontból csoportosíthatjuk. Megkülönböztethetjük őket a politika tárgya felől (azaz, hogy kire vagy kikre irányul – esetünkben a vizsgált célcsoport természetesen mindenütt a régióban élő cigány/roma közösség). Különbséget tehetünk a politika alanyai szerint is, vagyis hogy kiknek a politikájáról van szó. Jelen összehasonlításban mi a kormányzati szervektől kiinduló politikákra figyelünk. Ezeket nevezzük „kormányzati politikának". Külön kutatásokat érdemelnének azok a „látens politikák", amelyek nem egyebek, mint mondjuk, a cigány közösségre irányuló, különböző társadalmi csoportok által végrehajtott, azaz politikailag nem megfogalmazható, nem politikai aktorok által kezdeményezett politikák. Bár az anyaggyűjtés során sok ilyennel – dokumentálhatókkal és nem pontosan dokumentálhatókkal – találkoztunk, jelen tanulmányunkban nem tudunk foglalkozni velük.

Cigány/roma kormányzati politikák

Két politikát és ezek megvalósításának útját igyekszünk követni. Mind a kettő a szovjet birodalom széthullása, a rendszerváltás után keresett megvalósításához eszközöket. Mind a kettő legitim, a társadalom valódi folyamataira építő, az ellentmondások feloldását kereső politika, mind a kettő régi kérdésekre próbál társadalmilag és törvényileg hatékony választ adni. „Örök érvénnyel" ez egyiknek sem sikerült – azonban láthatóvá tett egy fontos társadalmi csoportot, a cigányságot, amelynek igényeivel, lehetőségeivel, a nyilvánosság előtti szereplésével Kelet-Közép-Európában a jelenben és a jövőben is számolni kell.

Az egyik politika (A-politika) arra épít, hogy a roma közösség egyike a nemzeti és etnikai csoportoknak: kultúrája, hagyományai, nyelve eltér mind a többségétől, mind a többi nemzetiségétől. Mint ilyen közösség tagjainak, saját, nemzetiségi oktatást kell szervezni. Ez azt jelenti, hogy a cigányság kultúrája éppen olyan figyelmet, tiszteletet érdemel, mint bármely más népcsoporté az adott or-

ságban: vállalni, ápolni, fejleszteni kell a nyelvet és mindazt az értéket, amelyet ez a kultúra és a kultúrát fenntartó népcsoport képvisel. Az oktatást tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen kielégíteni a cigány nyelvek és kultúrák rendszeres oktatására irányuló igényeket is.

A másik politika (B-politika) a hátrányos helyzetűekre koncentrál: úgy kell fejleszteni az iskolát, hogy az általános követelményeket hagyományos körülmények között teljesíteni nem képes tanulók együtt haladhassanak a többséggel. Akikre ez a politika irányul, azok a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, legyen szó akár cigányról, akár szegényről, akár enyhén fogyatékos diákról. A fejlesztés feladata az, hogy a társadalmi és személyes okokból lemaradóknak is helyük legyen az iskolában, ugyanolyan esélyük legyen a teljesítésre, mint azoknak, akik ilyen gondokkal nem küzdenek. A cigányok többsége ebben az értelmezésben hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű. Az iskolai fejlesztés központi kérdése a felzárkóztatás: hogyan érhetnek el jobb eredményt, hogyan juthatnak befejezett iskolai végzettséghez.

A két politika hosszú történeti múltra tekint vissza, és mindkettő fontos értékeket képvisel. Az első a kultúra fenntartását és fejlesztését hangsúlyozza, a kultúrának és hordozóinak fontosságát és másokkal való egyenrangúságát hirdeti. A másik a társadalomba való egyenrangú beilleszkedést tűzi ki célul, függetlenül attól, hogy mely társadalmi-kulturális csoportról van szó. Az A-politika szerint a cigányság önálló kulturális értékek hordozója, és ekként kíván az egyének számára egyenrangú társadalmi pozíciókat biztosítani. A B-politika a cigányságot a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok közé sorolja, s a politika célja a megfelelő társadalmi helyzetek elérésének biztosítása. Mindkét politika mellett szólnak érvek és ellenérvek is. Ha a B-politika teljes sikert ér el, megmarad-e a cigányság különböző csoportjainak önálló kulturális arculata? Ha az A-politika ér el teljes sikert, hogyan profitál ebből a társadalom peremén vegetáló cigányság? Vagy a két politikát egyenrangú támogatási formaként kellene szemlélni és megvalósítani?

A kormányzati politikák összevetése

Bemutattuk a politikák két fő típusát, amelyek a kelet-közép-európai régióban élő néhány cigány/roma közösségre irányulnak. Most azt vizsgáljuk meg, hogyan érvényesülnek ezek az egyes országokban.

Valamennyi vizsgált államnak van a cigány/roma közösségek társadalmi beillesztését célzó politikája – vagy ahogy az esettanulmányok gyakran fogalmaznak: ismerik a „cigány, roma problémát". Bár e politikák mérete, súlya, sikeressége igen eltérő, ma ez a tény teszi egymással összehasonlíthatóvá a kormányzati politikákat. A másik fölismerés az 1980-as és 1990-es évtized fordulóján lezajlott politikai (gazdasági, társadalmi) rendszerváltozások. E rendszerváltozások drámai cezúrát húznak a cigány közösségek sorsában, ezzel együtt pedig

a rájuk irányuló kormányzati politikákban is. A rendszerváltozásokat megelőző autoriter, illetve totalitárius politikai rendszerekben a társadalmakat egyoldalúan – és Európa más térségeihez mérve igen alacsony szinten – homogenizálták a hatalom gyakorlói. A roma közösségek is belesodródtak ebbe az **erőszakos társadalmi integrálódásba**. A fordulatot követő képviseleti demokráciák és felszabaduló piacgazdaságok felől nézve viszonylagos biztonságban tudhatták magukat, mint foglyok a börtönben (még ha igen kevéssé komfortosban is). A szabadság első évtizede régiószerte a cigány/roma közösségek társadalmi, gazdasági és politikai peremre sodródását okozta.

A bevezetőben megkülönböztetett politikák mindegyike fölfedezhető a vizsgált kormányzati tevékenységekben. **Egyetlen kormányzat sem alkalmazza csak az egyik vagy csak a másik politikát; e politikák rendszerint együttesen fordulnak elő**. A kérdés az, milyen arányban keverednek egymással, melyiket hangsúlyozzák, mitől várnak többet. Még az alkalmazott eszközökben is jól megkülönböztethető a kétfajta politika: lehet iskolát és képzést nyújtani a közösség fiataljainak azért, hogy szociálisan fölemelkedjenek (ahogy a kormányzati vagy szakértői érvelés mondja), vagy azért, hogy kialakuljon és megerősödjék a kulturális identitásuk. Nyelvet lehet oktatni azért, hogy el tudjanak helyezkedni egy szűkülő munkaerőpiacon – de azért is, hogy a közösségi tudatuk erősödjék. Vannak eszközök persze, amelyek csak az egyik vagy csak a másik politikára jellemzők. Így pl. a lakásépítési programok Szlovákiában vagy Bulgáriában elsősorban szociális jellegűek, vagyis a B-politika csoportjába sorolhatók. A különböző kulturális örökségvédelmek pedig elsősorban az A-politika részei – akkor is, ha a többletiskolázás az elhelyezkedésben is segít.

Mégis azt mondhatjuk, hogy e politikák jellegzetesen fonódnak össze egymással, mintázatuk történelmileg és nemzetközi politikailag is összefügg. **Az A-politika általában azokban az államokban jelenik meg, amelyekben a rendszerváltozást követően erőteljesen megkezdték a nemzeti tudat újjáformálását.** Nem csoda: az ilyen kulturális és politikai légkör éppen a közösségtudatoknak kedvez. **A B-politika inkább jellemző azokra a szakaszokra, amelyekben egyik vagy másik régióbeli állam az európai uniós csatlakozásra készül föl.** Igyekezve megfelelni az Európai Unió előírásoknak, a B-politika különböző formáit és változatait kezdik átvenni és alkalmazni, szinte függetlenül attól, hogy milyen a fogadókészség rá a megcélzott közösségekben, illetve milyen eredményeket lehet így elérni. (Esettanulmányaink cigány/roma közösségeinek néhány vezetője alkalmanként visszautasítja a B-politikát. Ez nem befolyásolja a B-politika alkalmazóit; hiszen épp fölzárkóztató, integráló stb. céllal nyertek európai uniós támogatást. Mint másfajta kormányzati politikák esetében már kimutatták (oktatáspolitika, akkreditáció, Bologna-folyamat, vö: *Kozma, Rébay* 2006; *Kozma, Rébay* 2008), **ezek is felülről lefelé irányuló politikák, amelyekbe az alulról jövő kezdeményezések alig vagy egyáltalán nem férnek bele**. Az alul-

ról szerveződő politikák – bár ezekkel ebben a tanulmányban nem foglakoztunk – mindig úgy jelennek meg, mint valamely kormányzati politika részei (például a Gandhi Gimnázium esete Magyarországon vagy Szlovákiában). Mennél erőteljesebb a vélt vagy valós nemzetközi (Európai Unió) támogatás, annál szűkebb mozgástér jut az alulról kezdeményezett politikáknak, illetve annál kevesebb figyelhető meg és látható belőlük.

Éppen ez a körülmény okozza, hogy a vizsgált kormányzati politikák jó szándékaik ellenére is sokszor **ellentmondásosak** és **kontraproduktívak**. A B-politikák arra törekszenek, hogy a közösségeket szociálisan emeljék föl, ehhez azonban diszkriminálniuk kell, még ha pozitívan is (az említett lakásépítések ennek a klasszikus példái). Az A-politikák arra törekszenek, hogy a roma közösségek kulturális identitását erősítsék; ez azonban azzal járhat, hogy a többségi társadalom számára el nem fogadható magatartásokat is legitimálják (például bizonyos cigány csoportok negatív viszonyát az iskolázáshoz és a műveltséghez).

Ezek az ellentmondások mind egy tőről fakadnak. **A régió kormányzati politikái nem vagy nemcsak az adott cigány/roma közösségek problémáinak a megoldását célozzák, hanem a többségi társadalom problémáinak a megoldását is.** (Jól tükröződik ez olyan kísérletekben, mint pl. a cigány lakótelepek bekerítése, számukra külön iskolák szervezése, amelyek „elérhető közelségben" vannak stb.). Sőt – és ez jellemzi a régió kormányzati politikáját, különösen az európai uniós csatlakozás időszakában – ezek a politikák rendszerint a korábbi tagállamok problémáinak enyhítésére fogalmazódtak meg. Ebből következik, hogy a B-politika elsőbbségét láthatjuk mindenütt, ahol az Európai Unió szakértői jelennek meg, akik rendszerint nem vagy csak kevéssé tájékozódtak a helyi cigány közösségek állapotáról. Állapotrajzaikat főként korábbi, külföldi tapasztalatok alapján, idegen fogalomrendszerben fogalmazzák meg (számos balkáni példát hozhatunk rá, talán Szerbia esete a leginkább kézenfekvő). Ezek a diagnózisok nem annyira a helyi cigány közösségek szükségleteire irányulnak, mint inkább a programokat finanszírozó szponzorokéra.

Hogy melyek volnának az adott országok roma közösségeinek a valóságos problémái, arról föltáró kutatások híján alig vagyunk tájékozottak. Néhány eset ismeretében elmondható, hogy **minden régióbeli társadalom a saját cigány középrétegének a kialakításában érdekelt**. A középrétegek kialakításához kétségtelenül a B-politika mutatja az utat; a fejlődés meghatározott állomásán azonban a kormányzati politikáknak gazdagodniuk kell az A-politikákkal is (bármennyire idegen is ez más európai közösségek törekvéseitől, amelyek homogén politikai nemzetállamokban gondolkodnak). Az A-politikákkal (kulturális identitás) támogatott cigány középrétegek óhatatlanul a politikai fórumokon is helyet kérnek majd, hogy önszerveződő módon szólhassanak bele sorsuk alakításába. Egyes helyeken – pl. a magyar esetben – ennek jelei máris jól kivehetők. Hogy nemzeti-kulturális közösségként fogják-e magukat meghatározni – mint ez számos

balkáni ország politikájából (nyelvoktatás, többnyelvűség, néprajzi kutatások) kiolvasható – vagy politikai közösségként, mint például Magyarországon, az ma még nem világos. Pedig csak ilyen perspektívában lehet a megfelelő kormányzati politikákat kiválogatni, amelyekkel a cigány közösségeket beilleszteni akarják a régió társadalmaiba.

Megjegyzés

A XIV. World Congress of Comparative Education Societies (2010, Isztambul) keretében elhangzott előadás magyar változata. A tanulmány megalapozásához nyújtott segítségért köszönetet mondunk Azra Kacapor Nurkicnak és Lucia Balog Curejovának.

Irodalom

Bollag, B. (1994): Gypsy Studies on the Move. *The Chronicle of Higher Education*, 1994. aug. 3, 37–38.

Costarelli, S (1993): *Children of Minorities. Gypsies*. UNICEF, Firenze

Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. St. Martin's Griffin, New York.

Dezső, R. A. (2009): Minority nationality education: A true marker of democracy. Tarrósy I.–Milford S. eds) (2009): Regime Change and Transitions accross the Danubian Region. Pécs: Publicon, pp. 103–126.

European Roma Rights Center (2000). Roma Demographic Table. www.errc.org [2009. XI. 20]

Fényes Cs. ed (1999): *Multicultural Education: Policy, Planning and Sharing*. Open Society Institute, Budapest.

Forray R. K.–Szegál, B. (2000): A cigány gyermek az iskolában Közép- és Kelet-Európa országaiban, *Educatio* 9/2. 291–303.

Forray R. K. (2009): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio* 18/4. 436–45.

Forray R. K.–Pálmainé Orsós A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 1. 75–87.

Gallová F.–Kriglérová, E (2006): T*he impact of measures to improve the situation of Roma children in education.* Slovak Governance Institute, Bratislava.

Gheorghe, N.–Mirga, A (2001): *The Roma in the Twenty-First Century: a Policy Paper, Eurozine*, www.eurozine.eu [2009. XI. 25]

Helsinki Committee for Human Rights in Serbia (2004): *In Conflict With a State Ethnic Identity: National Minorities in Serbia*. Helsinki Committee, Beograd.

Kozma T.–Rébay M. (szerk) (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.

Kozma T.–Rébay M. (szerk) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.

Krause, M. (2000): *The essential prerequisite between Roma and educational institustions*. www. romnews.com/s/perspectives1.htm [2009. XI. 25.]

Liégeois, J.P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Council of Europe, Strasbourg.

Milivojevic, Z. (2008): *The decade and position of Roma in Serbia*. Helsinki Committee, Beograd.

Njagulov, B. (2007): *Romák (cigányok) Bulgáriában, mint társadalmi és kisebbségi probléma*. www.balkancenter.hu [Leolvasva: 2010. I. 15.]

Romanian Institute for Human Rights (1994): *The Legislative and Institutional Framework for the National Minorities of Romania*. Institute of Human Rights, Bucharest.

The European Union (2000): *Schools, Language, and Interethnic Relations in Romania. State Policies toward Romani Communities in Candidate Countries to the EU*. The European Union, Brussels

Szilágyi Imre (1996): A horvátországi romák helyzete. *Régió* 1996/3. 69–80.

Szilágyi Imre (1996): Romák Szlovéniában. *Régió* 1996/2. 81–95.

Tichý, B. (2009): Na réžiu AI ide cez 50 % rozpočtu. SME sk/c/33475

The European Union (2007): *CARDS Programme for Albania: Needs Assessment Survey on Minority Groups in Korca, & Tirana Districts*. The European Union, Brussels.

The World Bank (2005): *Roma and Egyptian in Albania. From Social Exclusion to Social Inclusion*. The World Bank, Washinbgton D. C.

Tomova, I. (1995): *The Gypsies in the Transition Period*. International Center for Minority Studies and Intercultural Relations, Sofia.

United Nations Development Program (2003): *Kosovo Factsheet on Unemployment*. UN Printing Office, New York.

United Nations Fund for Children (2007): *Breaking The Cycle Of Exclusion – Roma Children In South East Europe*. UN Printing Office, New York.

United States Agency for International Development (2004): *Early Warning System Kosovo Report #6*. : Government Printing Office, Washington D. C.

JÁVORSZKY EDIT

Az időskor „fejlődéspszichológiája" a modern szépirodalom tükrében

Az elmúlt néhány évben a fejlődéslélektan elhagyta a gyerekszobát, és elkezdett foglalkozni a 65 év feletti felnőttek jellemzőivel. A tanulmány célja ismertetni a fejlődéslélektan egyedi megjelenését időskorban. Az idős felnőttkor demográfiai adatokban történő drámai növekedése fordította az érdeklődést az életen át tartó vagy időskori fejlődéslélektan irányába. A gerontológia érvényesülése fontos szerepet játszik ebben a pszichológiai ágban. A gerontológia az időskort az élet lezárásának tekinti, míg a fejlődéslélektan az ember életen át tartó folyamatos változására hívja fel a figyelmet. A tanulmányt olyan neves írók idézetei színesítik, mint John Updike, Malcom Cowley és Simone de Beauvoir.

1. Bevezetés – a téma aktualitása

Életünk mintegy negyedét töltjük azzal, hogy felnőttekké fejlődjünk és háromnegyedét azzal, hogy öregszünk. E tény ellenére a fejlődéspszichológusok energiáik java részét a gyermekkor és a serdülőkor tanulmányozására fordították. *Erik Erikson* (1950) pszichoszociális elmélete lendületet adott annak a nézetnek, hogy a személyiség fejlődése nemcsak az élet első időszakában történik, hanem az ember öregkoráig, a halálig tarthat. Az élethosszig tartó fejlődés koncepciójának széles körű elfogadása azzal járt, hogy a fejlődéslélektan kilépett a gyermeklélektan által behatárolt ketrecből, és intenzíven kezdett foglalkozni a felnőttkori fejlődéssel. Valószínűnek látszik az, hogy az elkövetkező években az emberi öregedés lélektani és társadalmi szempontjai egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülnek, a fejlődéslélektan kiterjed arra az időszakra is, amely a normális reproduktív és szülői időszak után nyúlik. Ha az emberről teljes képet akarunk kapni, ezt a szakaszt is vizsgálnunk kell, fel kell tárni az életkori sajátosságait.

Az időskor a 65 év és az azon túli időszak. Egy adott civilizáció értéke lemérhető azon, hogy milyen értelmet kölcsönöz a teljes életciklusnak. Ugyanis ez az értelem áthatja az új generációk életét és esélyeit arra, hogy képesek lesznek-e szembenézni a végső kérdésekkel.

Az öregedés diagnózisa csődöt mond, ha csupán a naptári életkorra támaszkodik. Az életkori szakaszok eltolódása miatt szükség van az öregségről és az öregedésről alkotott nézetek felülvizsgálatára. Meg kell szabadulni a „naptár zsar-

nokságának" nevezett előítélettől. Nemcsak az orvostudomány, de a pszichológia és a gerontológia is egyetért abban, hogy tudományos szempontból tarthatatlan, ha az ember életkorát csupán az évei száma alapján akarjuk megállapítani.

1.1. Úton az öregség felé

A negyvenöt és a hatvan év közötti életszakasz, bizonyos feltételek megléte mellett, a legproduktívabb az ember életében. Öregszünk ugyan, fizikai képességeink csökkennek, az öregedési folyamatot teljes egészében nem tudjuk visszafordítani, de az erőink fokozottabban az életcélokra összpontosulhatnak. Teljesítményünk magas szinten tartható, az erőfeszítések meghozzák az érett életkor számára a sikereket. Az élet középső szakasza az élet „aratásának" mondható. Ebben az életszakaszban a fiatalkori élményeinket életre keltjük, újraéljük, de harmonikusabb, kiegyensúlyozottabb formában és magasabb etikai minőségben. A leélt négy-öt évtized alatt az ember olyan pszichés kompenzáló mechanizmusokat alakított ki, amelyekkel kártalanítja magát az öregedésért, kiegyenlíti az öregedés okozta biológiai hátrányokat. Képes elsajátítani a belső harmóniát, a teljesítmény pontosságát, ki tudja alakítani magában az alkotói szintézist, illetve a gondolkodás szintézisét, amely az évek során szerzett bölcsességre jellemző.

Ebben az időszakban válik tudatosabbá a felismerés, hogy bármi, ami megszületett, meg fog halni; bármi, amit összeraktak, szét fog esni; és bármi, ami megjelent, el fog tűnni. Az időnk korlátozott. Az események sűrűsödnek, a szubjektív időélmény megváltozik, egyre inkább úgy éljük meg, hogy az idő rohan. Az egészen bizonyos, hogy életünk véget fog érni, csak azt nem tudjuk, mikor. Tehát annak felismerése, hogy most megvan ez a lehetőségünk, és a tényleges szándék, hogy ezt ki is használjuk, szintén felbecsülhetetlenül értékes. Ugyanakkor az időben való lét folyamatos gazdagodás. A személy integráns részét alkotó múlt (szubjektumunkkal áthatott létmozzanatok) egyre terebélyesebb anélkül, hogy a jövőre vetülés bármit is sorvadna.

A fiatalság nemcsak testi tulajdonság, hanem szimbóluma a születésnek, a növekedésnek, a lehetőségeknek, a kezdetnek, a nyitottságnak és az energiának is. Minden életkorban megéljük a fiatalságot, ha ezek a jellemzők szerepelnek az életünkben. Az öregség pedig a befejezés, a gyümölcshozás, a stabilitás, a beteljesedés szimbóluma. Ezeket is átélhetjük szinte minden életkorban. Optimális egyensúlyukat azonban a középső életkorban kell megvalósítani. Ebben az értelemben a középéletkor az életciklus központja. Felidézzük és átgondoljuk a saját történetünk lehető legnagyobb részét.

Ebben a korban kezdődik az a folyamat, amelyben az ember megkonstruálja élettörténetét. Az elbeszélt élettörténet célja a saját világ megosztása másokkal. A mai énelméletek az „én"-t élettörténeti reprezentációnak tekintik, amely nyilvános kommunikációra épül. Az élettörténet-elbeszélés felmutatja a mindennapi tapasztalatok fontosabb mozaikjait, helyzeteit. Az identitás narratív konstrukció,

az élettörténet elbeszélése egy újfajta tudást hoz létre arról, hogy az elbeszélő hogyan kreál jelentéstartalmakat és koherenciát a saját életében, vagy esetleg mennyire nem sikeres ez, minden fáradozása ellenére. A megfogalmazás már önmagában mélyebb megértéshez vezet. Először hátra kell lépnünk pár lépést, hogy nagyobb perspektívából szemlélhessük önmagunkat, hogy azután belevághassunk az élet második felének meghódításába. Kierkegaard ezt így fogalmazta meg: „*Életünket előrefelé éljük, de visszafelé értjük.*" (*Horsdale*, 2007) Az idősödő embernek fokozott igénye van arra, hogy elmondhassa ezt a történetet, és a fiatalabb családtagok, unokák szempontjából is jelentősége van az élet folytonosságának megéléséhez, saját narratív énjük felépítéséhez.

Már a felnőttkor középső szakaszában megjelenik az emberben a vágy az „én" fiatal és öreg dimenziójának integrálására, valamint a következő generáció számára hagyott örökség kérdései is. Míg a fiatalabb felnőttkorban az öregkor a rigiditást és a lehangoltságot jelenti, a középkorúak már reálisabban értékelik az öregséget, a stabilitást: a rendezettséget és a bölcsességet társítják az idősebb korral.

Az életkorral együtt járó természetszerű változások, amelyek lassú, egyenletes folyamatok (például a lényeges és lényegtelen dolgok határozott elkülönítése, a döntésekben a meglévő és az új információk arányának eltolódása az előbbiek javára stb.), néha látványos külső változásokat eredményeznek. Időskorban a meglévő személyiségtulajdonságok kifejezettebbé válnak. Egyesek, amelyek korábban rejtve maradtak, most felszínre kerülnek, és látszólag új tulajdonságként jelennek meg. Szerencsés esetben az időskor a személy szociálisan kedvező tulajdonságait domborítja ki (*Tringer*, ld. *Görföl*, 2004).

2. Az időskor pszichológiája, fejlődési feladatai

2.1. Az öregedés testi tünetei

Nyugati kultúránk jelenlegi értékvilága erősen anyagközpontú. A spirituális perspektíva elveszítésével az ember értékét is sokszor csupán a biológiai jellemzői alapján definiálják: így alakult ki a fiatalság- és szépségkultusz. A haláltól való félelem oly erős, hogy a halál, sőt még az életkor is tabuvá vált. Nem csoda hát, hogy a fiatalság elmúlását sokan krízisként élik át, és sok esetben tagadással próbálják kezelni. A biológiai öregedés azonban csak egy határig tagadható és késleltethető. A negyvenes életévekhez közeledve mind a külső megjelenésben és a fizikai erőnlétben, mind az egészségi állapotban egyre észrevehetőbb hanyatlás zajlik. A tükörbe nézve más kép fogadja az embert, mint amit magáról elképzel. A fizikai terhelést sem bírja annyira, mint eddig. Egyre többször találkozik a betegséggel – saját életében és a kortársainál is.

Simone de Beauvoir (1984: 199) így ír arról, ahogyan egy középkorú nő szembesül az idő múlásával, a test hanyatlásával, anyja súlyos betegségének kapcsán:

„Anyám nemi szervének látványa felkavart. Alighanem az ő teste volt a legtávolabbi számomra – és a legközelebbi is. Gyermekkoromban gyengéden szerettem e testet, mint fiatal lány, nyugtalan viszolygást éreztem vele szemben, ez tipikus; s egészen rendjén valónak éreztem, hogy megmaradt bennem a kettősség, testének szent és visszataszító volta: amolyan tabu volt számomra a teste. Most azonban megdöbbentett, milyen heves ellenérzés támadt bennem.[...] Csakhogy teste e lemondás következtében puszta testté vált, alig volt más, mint holttest [...] Most először láttam meg benne a holttestet."

Spitteler (1942) regényében jelenik meg a „szegény Konrád" kifejezés, ez az elnevezés halhatatlanná tette a szerzőt a pszichoanalitikus mozgalom számára. Az *Imago* hőse, egy Viktor nevű költő saját testének megnevezésére használja az elnevezést. Freud, Jung és Ferenczi Spittelertől veszi át ezt az ötletet, és mindhárman előszeretettel használják levelezéseikben saját testük megszemélyesítésére. A „szegény Konrád" egyik főszereplőjévé válik *Freud* és *Ferenczi* levelezésének.

Freud ezt írja egyik levelében Ferenczinek: *„Szegény Konrádomról is be kell még számolnom. Feltehetően a fogyás (5 kg) és az általános fáradékonyság az oka, hogy a szívem sem egészen jól viselkedik. Lévy doktor, aki nagyon megbízható belgyógyász, nem talált szervi elváltozást, csak a bal szívkamra »lustaságát«, bőséges táplálkozást, mozgást, alvást és masszázst írt elő, úgy véli azonban, eltart néhány hétig, amíg felépülök. Jobb lágyékmirigyeim fájdalomra még mindig némileg érzékenyek, amúgy minden elmúlt."* (*Freud-Ferenczi,* 2002: 150)

Cowley (1983: 19) ezt írja: *„Mire betölti nyolcvanadik évét, az öregedő ember önképe hasonló válságon mehet keresztül, mint serdülőkorában. Lehet, hogy átment már egy válságon, amikor középkorú lett, a klimax idején, akár férfi, akár nő, de ennek ellenére egész felnőtt életében magától értetődőnek tekintette önmagát, képességeivel és hiányosságaival egyetemben. Most, amikor a tükörbe néz, megkérdezi: »Ez tényleg én volnék?« – vagy kerüli a tükröt, mert elkeseríti a látvány, a táskás szem, a ráncok. Új maszkjában új szerepet kell játszania egy olyan darabban, amelyet csak rögtönözni lehet."*

Akik önértékelésüket, kapcsolataikat, életstílusukat külső megjelenésükre építették, azok számára ez a konfliktus szinte megoldhatatlan problémát jelent. Az öregedést észlelő és regisztráló ember gyakran kétségbeesik. Úgy érzi, hogy a fiatalságával együtt mindent elveszít, ami eddig értelmet jelentett számára. Ez is oka annak, hogy az életkor társadalmi tabuvá vált, mintha szégyen lenne még önmagunk előtt is. A mai világban, ha nem is a gerontológusok, de a közgondolkodás és a kereskedelem a fiatalság kultuszát hirdeti, és minden más életszakasz életminőségét a fiatalságra érvényes kritériumok szerint ítéli meg.

A korábbi évszázadokban a „bölcs vének" élettapasztalata, áttekintő képessége értékes volt a fiatalok számára, elfogadták az öregek tanácsait, és ezeket felhasználták a világban való eligazodáshoz. Napjainkban a felgyorsult társadalmi változások rövid idő alatt több nemzedéknyi különbséget hoztak létre a nagyszülők

és az unokák generációi között. A technikai eszközök között jól eligazodó fiatalok többnyire értéktelennek tekintik a személyes tudás szerepét a jövőre vonatkozó kérdésekkel kapcsolatban. A bölcsesség és az élettapasztalat leértékelődött (*Horváth-Szabó–Kézdy–S. Petik*, 2007).

Fontos a pszichofizikai kiegyensúlyozottság. Ha leszoktatjuk a testünket minden erőfeszítésről, akkor olyan formába kerülünk, amely az öregkorra jellemző. Az orvosok szerint, aki védekezni akar az érelmeszesedés ellen, annak naponta egyszer meg kell izzadnia valamilyen erőkifejtéstől. Az emberi öregedés ellen a leghatásosabb szer a fizikai és a szellemi aktivitás, a munka, az elfoglaltság, a hobbi, a saját örömre végzett tevékenység, valamint a környezet iránti érdeklődés. Ha az embernek nincsenek ambíciói, ha nem dolgozik másokkal közösen a holnap javára, a tegnapokban kezd élni.

A modern szépirodalmi művek közül az öregség problematikáját, konfliktusait leginkább *John Updike* Az idő vége felé című regényének hőse, Ben Turnbull élete, gondolatai képviselik. Ben 66 éves, amerikai középosztálybeli férfi, számos gyermeke és unokája van. Elvált, és második házasságában él. A könyv 2020-ban játszódik egy amerikai–kínai atomháború után. A Föld lakossága alaposan megritkult, még mindig vannak radioaktív helyek. Ez a regény kerettörténete, ami fokozott alkalmat és igényt teremt az összegzésre. Ben nyomot akar hagyni naplójával, és a regény vége felé egy beteg és öreg ember tűnődik a világegyetem egyik beteg és öreg bolygójának, a Földnek és a földi létnek a lényegén, születésén és halálán. A testi hanyatlás észleléséről a következőket írja: „*Levetkőztetem a testem, aztán lezuhanyoztatom, aztán újra fölöltöztetem, hajszálnyira másféle ruhába. Többé nincs szükség ropogós ingre-öltönyre; megteszi ugyanaz a kordnadrág és bolyhoskék pulóver tiszta alsóneművel és friss pamutillatú, gesztenyebarna garbóval. Pergamenbőrű, pucér lábam az erek lila metszetével könyörög zoknijáért és az egyre formátlanabb mokaszinért. Magunk vagyunk pásztorai testünknek, mely oly bárgyú, unalmas és visszataszító állat, akár az ökör*" (*Updike*, 1998: 59).

„*[...] a szemhéjam annyira petyhüdt, hogy egymásra gyűrődnek a ráncai, és amikor felébredek, a helyére kell dörzsölnöm, nyakamon a lebernyeg csak akkor feszül meg, ha fölszegem az állam, hogy megborotváljam alatta... Egy öreg arc semmitmondó geográfiája[...]*" (*Updike*, 1998: 58).

Egy következő idézet a betegségtől, a haláltól való félelem kezdetét regisztrálja: „*De valójában tompulok, foszladozok. Furcsa panaszok küldenek üzeneteket az ideghálózatomon. Egy röpke, éles kis fájdalom a bal fülem mögött – lehet, hogy egy rákos sejtektől szorongatott nyirokcsomó első sikoltása?*" (*Updike*, 1998: 202).

Updike (1999: 202) egy másik regényében, a „*Bech befut*"-ban a következőket írja a testi hanyatlás észleléséről: „*Bech saját, a szerves élet gyalázatában több*

mint hét évtizedig pácolt, érett testszaga olyan feltűnő volt, mint egy szétmázolt szenny egy makulátlanul fehér falon".

Gyakori viszonyulás az öregséghez annak elutasítása. Az ilyen ember egy ideig küzd az elkerülhetetlen valósággal, és egyben belekapaszkodik a fiatalság nyújtotta élet örömeibe. Öltözködéssel, viselkedéssel, kozmetikumokkal, hormonkezeléssel vagy plasztikai műtéttel fiatalosabb külső megjelenést teremt magának, elnyomja a múló időhöz és az élet végességéhez kapcsolódó érzelmeit, elutasítja ezek tudatosítását.

2.2. Fontos életkori sajátosságok (én-integritás, bölcsesség)

Erikson (1991) pszichoszociális elméletének 8. szakasza az időskorral foglalkozik. A korosodó ember már gondoskodott dolgokról és emberekről, és a szükség úgy hozta, hogy alkalmazkodott a létezés diadalaihoz és csalódásaihoz, elindított útjukra másokat, dolgok és eszmék születtek általa. Csak benne érik meg fokozatosan az emberi lét előző hét szakaszának a gyümölcse, melyre nincs jobb szó, mint a teljesség. Az énben felhalmozódik a bizonyosság, hogy képes rendet és értelmet létrehozni. Az öregkor sok-sok veszteséggel jár, ugyanakkor teremtő szabadságot, továbbfejlődést, örömet ígér, és azt a képességet, hogy meg tudjuk ölelni az életet (*Viorst*, 2002). Az, aki teljesítette a megelőző hét szakasz feladatait, az elfogadja saját életciklusának egyszeriségét, s számára fontossá vált emberekről is belátja, nem lehettek volna másmilyenek. Az értelmes (a végső szenilitást megelőző) öregkor tehát annak az egyesített örökségnek az igényét szolgálja, amely az életciklushoz nélkülözhetetlen távlatokat nyújtja. Az erő itt a halál által meghatározott élet iránti elfogulatlan, ám aktív elkötelezettség formáját ölti, amelyet számos velejárójával, az érett szellemmel, a felhalmozott tudással, az érett ítélettel és átfogó megértéssel együtt bölcsességnek nevezünk. Az életciklus utolsó szakasza a végső kérdések felbukkanásának is az ideje. Az ember összes esélye arra, hogy a számára megadatott egyetlen életcikluson belül felülemelkedjék énje korlátain, a nemzedékek egymást követő sorában betöltött teljes részvételén múlik.

Az időskorban elért bölcsesség tárgyilagos, ám egyszersmind aktív törődés az élettel a halál árnyékában. Vannak idős emberek, akik derűvel tudják nézni a körülöttük lévő zavaros és tökéletlen világot. Megbékélnek csökkent aktivitásukkal, és örömüket lelik töprengő, visszahúzódó életükben. Fontos öregkori életszerep, amelyet a társadalom is valamelyest szentesít, a bölcs öreg szerepe, amelynek értéke ugyan devalválódott, de a személyes kapcsolatokban való eligazodásban még mindig jelentős. Az emberi életpályának finalitása a bölcsesség énminőségének megjelenése. *Paul Baltes* (hiv. *Horváth-Szabó–Kézdy–S. Petik*, 2007) szerint a bölcsesség egy minőségileg eltérő gondolkodásmód, melynek jellemzője a „különleges lényeglátás és ítélőképesség a bonyolult és bizonytalan helyzetekben" (*Baltes–Smith–Staudinger,* 1991; id. *Cole–Cole*, 1998:675).

Elméletileg lehetséges, hogy már fiatal korban elsajátítsuk ezt a lényeglátást, ez azonban olyan mértékű élettapasztalatot feltételez, melyet rendszerint csak hosszú évtizedek alatt tudunk magunkénak. Ennek tudható be az, hogy a bölcsesség az időskor számára fenntartott énminőség. A bölcsesség sajátos erény, képesség és magatartásmód, amely a múlt elfogadását, az élet folyamatának megértését, az élet egészének tágabb perspektívába emelését, a másik ember empátiás megértését, a megbántások megbocsátását, a jelentéktelen dolgokkal való foglalkozás elhagyását és az élet fontos dolgaira való figyelést jelenti. Baltes a bölcsességet szakértelemként írja le, arra utalva, hogy a bölcsességhez egy sajátos szakterület is tartozik, és ez a mindennapi élet. Minden pszichológiai szempontokat előtérbe helyező kutató hangsúlyozza, hogy a bölcsességben értelmi és érzelmi elemek egyaránt jelen vannak. A dolgok perspektívába helyezése, a bizonytalan helyzetek és ellentétek harmóniába egyesítése gondolkodási komplexitást igényel, míg az ellentétes érzelmek egy időben való átélése és integrálása, a szubjektív érzelmi állapot jelentőségének megértése érzelmi komplexitást feltételez (*Horváth-Szabó–Kézdy–S. Petik*, 2007).

A fokozott érzékenység, a harmónia iránti igény, az elmúlás veszteségélménye, az élet apróbb szépségeire való késői ráismerés, rácsodálkozás jelenik meg a következő *Updike* (1998: 319) idézetben: „*Most, túl későn jövök rá, hogy nem figyeltem eléggé a világra és nem biztam benne kellőképpen [...] A rádió az időjárás- és a tőzsdei jelentés között Schubert Der Klavierstückéjéből ad egy részletet, egy dallamot, mely egyre ismétlődik, áradó, komoly örömmel simogatja magát, és én Schubertre meg Mozartra gondolok; mindketten fiatalon meghaltak, de ontották a remekműveket, szinte az utolsó pillanatig, mind magasabbra emelkedtek, miközben életük elszivárgott, s ők angyali könnyedséggel áldották meg azt a világot, mely őket nyomorúságra, szegénységre, koszra, lázra és halálos ágyra ítélte. Szemem önkéntelenül megtelik könnyel, ami a szenilitás biztos jele.*"

Az érem másik oldalát is meg kell néznünk, hiszen tudjuk, hogy a mai nyugati típusú társadalmakban sok a boldogtalan idős ember. Az idillikus, boldog öregség illúzióját fel kell számolnunk; éppúgy nem létezik felhőtlen öregség, ahogyan általában nincs ilyen élet sem. Gyakran találkozunk indulatos, ellenséges idős emberekkel (*Bromley*, 1972).

Az öregség önmagában nem hoz új helyzetet: azok a vonásaink erősödnek, hangsúlyozódnak, amelyek fiatalabb éveinket is jellemezték. Ha valakinek fiatalon sem volt elég ereje ahhoz, hogy vállalja sorsa kihívásait, kockázatait, hanem kikerülte a nehéz helyzeteket, akkor öregkorában is a kizárás és a bezárulás veszélye fenyegeti (*Bagdy*, 2000). Társadalmunk a fiatalságot bálványozza, és az öregeket gyakran félreteszi, mellőzi. Az öregek terhet jelentenek mind a család, mind a társadalom számára. Az öregek gyakran csak fél életet élnek, mert tudják, hogy félelmet vagy undort keltenek, ha teljes életet próbálnak élni. Pl. a szexuális öröm ebben a korban illetlenségnek számít. Az öregemberek is vágyhatnak a

szexuális életre, de az öregedő hús képzete, amint éppen szexuális aktusban vesz részt, a legtöbb ember számára visszataszító (*Viorst*, 2002). A szexualitás szublimációja a világgal való érintkezési érzékenységben is tetten érhető.

A szexualitás hanyatlásáról a *Updike* (1998: 292) a következőket mondja: „*Gloria a gondomat viseli, de a ház reszket azoknak a válaszfalaknak az ingerült csapkodásától, amiket felállított kettőnk között [...]Impotens nyomorúságomban nem vagyok hasznára. Az ő szemszögéből a kapcsolatunk csupa szenvedés és nemes lelkű, zokszó nélküli tűrés; jó pontokat szerez a mennyországban, ahogy mondani szokás, és az erényessége úgy gyötör a csillogó keménységével, hogy egészen meghúzom magam*".

Egy másik idézet ugyanebből a regényből: „*Beatrice (Ben menye) sötét hajú és kezd gömbölyödni. De még éppen csak kezd – gyöngyfényű, madonnaszerűen ovális arca van, pompás, hosszú, fekete szemöldökkel, amely vastagodik az orrnyerge felé, s ettől mintha mindig arisztokratikus bosszúság ülne a tekintetén. Vékony, fehér orra alatt gyakran duzzogóan biggyeszti rózsabimbó ajkát. Alakjának gömbölyűségét kiemelte a ropogós, korallpiros nyári ruha, amely szabadon hagyta a karját, s amikor a veranda oldalánál ülve keresztbe vetette a lábát, elém tárta dús fehér combját is, hogy szégyenlősen elfordítsam a tekintetem*" (*Updike*, 1998: 205). Ezekből a részletekből az is látszik, hogy a szeretet minden megnyilvánulása magában hordozhatja az erotikát, az érzelmeket nem fagyasztja meg az öregség, csak lehűti a szenvedélyeket, és tiszta szeretetté nemesíti azokat. Menye külsejének leírása felidézi a fiatalkori erotikus élményeket. Ben a női test szépségét nem szűnt meg csodálni és tisztelni, még akkor sem, ha fia feleségéről van szó.

Ha valaki nem tudja elfogadni ezt a megváltozott állapotot, az öregség elutasítását, az öregség elleni lázadást gyakran keserű beletörődés követi, amely tele van a fiatalok lehetőségeinek, életstílusának irigylésével, céltalansággal, értelemnélküliséggel. A beletörődés keserű, ellenséges, sértődött, fáradt, érdektelenséggel, motivációhiánnyal jellemezhető állapot.

Updike (1999: 117) hőse nem annyira irigységgel, inkább nosztalgiával nézi fiatal, családos gyermekei életét, miközben felidézi saját, hasonló életkorát és apaként elkövetett mulasztásait: „*Féltékeny vagyok Tonyra, mert élheti a fiatal házasok életét egy lynnfieldi sorházban, s az én drága kislányom immár az ő tulajdona. Roberta a kis konyhában áll, a tűzhely fölé hajol, és ahogy kecsesen, lassan megfordul, a szemem sarkából nézve szakasztott a harmincöt évvel ezelőtti Perdita. Higgadtsága, visszafogottsága tovább él a lányaiban, akik mint meganynyiszor hallottam már, olyan férjeket választottak, akik hasonlítanak rám.*"

„*És persze leginkább a saját fiamra, Matthew-ra figyelek. Az összes gyerekem közül leginkább vele szemben érzek bűntudatot, pedig ő mindig ugyanolyan vidám és kifürkészhetetlenül kedves. De épp abból, amilyen ügyesen-fürgén megvigasztalja valamelyik visító gyereket, én azt olvasom ki, hogy mennyire hiányoz-*

hattam az életéből, amikor ő volt kicsi, s én nem csak a kötelező napi tíz órát dolgoztam le Bostonban, hanem részt vettem a munka utáni haverkodásokban is" (*Updike*, 1998: 147).

A társas kapcsolatok iránti igény, úgy tűnik, nem változik az életkor előrehaladásával, de a kapcsolatok száma csökken – ez egyébként már fiatal felnőttkorban elkezdődik, a középéletkorban felgyorsul, időskorban pedig drámai mértéket ölt.

Az idős ember kevesebb időt szán új kapcsolatok kialakítására és a meglévő nem túl szoros kapcsolatok fenntartására, de nagy igénye van a családtagokkal, gyerekekkel, unokákkal, testvérekkel és öreg barátokkal való találkozásokra. Eloldódik a lényegtelen, érzelmileg felszínes vagy csak információszerzésre alkalmas kapcsolatoktól, és szorosan kötődik az érzelmileg fontosakhoz. A pozitív meleg, szeretetteljes, gondoskodó kapcsolatok minden életkorban egyformán jelentősek a személyes jóllét megélésében. Időskorban pedig különösen fontossá válnak, hozzájárulnak az idős ember megküzdéséhez, támogatást adnak, az érzelmi szükségletek kielégítését szolgálják. Az idős emberek különösen nagy súlyt fektetnek a szoros kapcsolatok fenntartására, és többnyire rendelkeznek is azokkal a kapcsolati kompetenciákkal, amelyek a kapcsolatok felújításához, fenntartásához és erősítéséhez szükségesek. Az idevonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy az idős emberek készebbek a megbocsátásra, mint a fiatalabbak, empatikusabbak, és az események értékelésében törekednek a másik szempontjainak figyelembevételére (*Horváth-Szabó*, 2005).

Updike (1998: 9) hőse, Ben Turnbull ezt mondja erről: „*Azóta ugyanis, hogy visszavonultam a bostoni pénzügyi életből, napok telnek el úgy, hogy a feleségemen kívül senkivel nem váltok szót. Régebben volt faxom és e-mailem, de amikor visszavonultam, hogy úgy mondjam, elvágtam a zsinórokat. Vissza akartam térni a természetbe és saját emberi alapjaimhoz, mielőtt búcsút mondok mindennek.*"

Hozzátartozóikat, szeretteiket is elfogadják olyannak, amilyenek. Az integritását elért ember nem kívánja azt, hogy bárcsak másmilyenek lennének, elfogadja azt, hogy az élete alakulásáért csak maga felelős. Erre a derűs iróniára, empátiára álljon itt egy példa: „*Gloria (feleség) gyors, kutató pillantást vetett rám fagyoskék szemével. Öt évvel fiatalabb nálam, s egy kukacokra vadászó madár éberségével vizslatja rajtam a hanyatlás jeleit, ami végül majd meghozza számára a kényelmesen kibélelt özvegyasszonyi szabadságot. Jó néhány barátnője már özvegy és az egykori közös bankszámla egyedüli tulajdonosa; fürgén, vidáman elvégeztetik az összes rég kigondolt átalakítást a házban – új, napfényes szárnyat építtetnek az épület komor tömbjéhez; teljes belső átalakítást végeznek; újraaszfaltoztatják a kocsifeljárót; kecses kerítést húzatnak a kert köré; s a kerten túl egy kis nyári lakot építtetnek olvasás és magányos-romantikus merengés céljaira – mindezt a nyomorult férj megtiltaná, ha élne*" (*Updike*,1998: 153).

A belenyugvó empátiáról tesz tanúbizonyságot a következő idézet: „*Oly hosszú ideig játszotta a feleség szerepét, most végre a képességeihez méltó szerepet*

kapott. Előre látta majdani megdicsőülését, és mostantól fogva nem kívánt tenni semmi olyat, ami nem kifogástalanul hitvesi és szeretetteli: láttam az elszántságot sima, széles homlokán. Szépen átvezet a másvilágba, majd jutalmul különleges méltóságot kap, többé nem királyné lesz egy öregedő férfi mellett, hanem abszolút királynő. A színpad közepéről áradhat a dala" (*Updike*, 1998. 263).

A generativitás, a generációk életének folytonossága a gének által, az „az vagyok, ami túlél engem" gondolata bontakozik ki a következő regényrészletekből: „*Jennifer elragadó; mindannyian ezt mondjuk neki [...] Szent lárva ő, méhpempővel teli. Ő az, aki majdan magába fogadja a férfivarázst, és viszi tovább a felhígított, felerészt O'Brien-félével keveredett Turnbull DNS-t az örökkévalóság felé*" (*Updike*, 1998: 117).

„*Kibuggyannak szenilis, vén könnyeim, ha elképzelem, ahogy mindannyian masíroznak (az unokák) – másznak, totyognak –, elcipelve génjeimet a jövő harcias forgatagába, melyet én sohasem fogok látni*" (*Updike*,1988: 86–87).

Hiányzik a munka is, ami támogatja identitásunkat és meghatároz bennünket. Hiányoznak a feladatok, amelyek megerősítik kompetenciánkat, és a fizetés, ami értékessé teszi ezt a kompetenciát. A munka, a hivatás jelentése különböző a férfiak és a nők számára. A munka, a társadalmi szerep sokkal inkább meghatároz egy férfit, mint egy nőt. Megfosztva a munka által adott öndefiníciótól, megfosztva társadalmi hasznosságuk tudatától, a nyugdíjasok gyakran elvesztik önbecsülésüket. Az én differenciáltságának formálása hasznos lehet, szemben a munkaszereppel való túlzott elfoglaltsággal. Az én differenciáltsága az értékrendszer önelfogadást és önértékelést segítő átrendezését jelenti. Ez az önértékelés forrásainak megváltoztatásában (belső értékekre, képességekre, megélt élettapasztalatokra és nem a sikerre és a teljesítményre való alapozása) és az aktuális önértékelést segítő tevékenységek (karitatív, másokat segítő, vigasztaló) végzésében mutatkozik meg (*Horváth-Szabó–Kézdy–S. Petik*, 2007).

Az idős emberek gyakran átesnek az ún. öregségi narcisztikus traumán. Az öregember fokozott érzékenységgel reagál arra, amit mondanak róla, hogy milyennek látják mások, mit vesznek észre öregkori gyengeségéből.

Hogyan lehet feloldani ezt a rendkívül sokrétű krízishelyzetet? A kompenzáció technikái a rítusok, szokások, amelyek konzerválják az időt és biztonságot adnak. Az automatizmusok elfedik a hiányokat. Valódi örömet a fiatalokkal való kapcsolat jelentené számukra. Saját fiatalságuk élménye támadhat fel újra, amely még ígéretes jövőt sejtet, és az a legjobb védekezés a kilátástalanság ellen. Az ifjúságot igénylő idős ember feladata a türelem, a kivárás és az elfogadás. Az énképét építő fiatal számára lehet barát, tükör és segítő, hiszen tapasztalatai, ha megélte azokat, óriási előnyt nyújtanak számára. Közismert az idősek önfeledt szeretete az unokák iránt. A nagyszülő szerepében élvezhetik a feltétel nélküli elfogadást. Mentesülnek a gyermeknevelés felelősségétől, terheitől, de részesülnek a gyermeki szeretet melegében. Ez adja kapcsolatuk különlegességét. Unokáik

létében génjei továbbélését is látják, ez újabb erőt adhat nekik, hogy nem tűnnek el nyomtalanul a világban: „*Jenny még csak hat hónapos, nagy, selymes, kocka alakú fejét most vékony pihe díszíti, ami komikusan föláll, mintha elektrosztatikus lenne [...] Jennifer bőre, meg kell mondanom, annyira finom, hogy nem tudok ellenállni neki: cserepes, öreg ajkamat odaszorítom félig vízből álló arcához, komoly, nagy, sima homlokához, melyből formátlan, puha gondolatok illata árad. Elég ennyi – egy csecsemő bőre, az illata –, hogy az ember nevessen, sőt akár visongjon örömében. Érzem, ahogy szédítően sodor magával az élet forgószele*" (*Updike*, 1998: 117).

A sokoldalú érdeklődés és a tevékenység az, amelyek a legkedvezőbbek az öregkor tartalmas átélésére. A jól alkalmazkodó idősödő emberek sok időt fordítanak olvasásra, művelődésre, pihenésre, utazásra. Ez az életmód egészségük megőrzésével szorosan korrelál (*Bagdy*, 2000).

A mai korban a társadalom elöregszik, a családok széthullnak, atomizálódnak. Sok feladat hárul majd az elkövetkezendő időkben a szociális szférában dolgozókra, hogy értelmet adjanak az életnek és az éveknek. Az érett öregkorban sok olyan változás megy végbe, amely módosítja a kialakult alkalmazkodási, beilleszkedési formákat. A motiváció általában csökkenő tendenciákat mutat; az a tapasztalat, hogy az idősek nehezebben lelkesednek, és gyakran erős ösztönző hatásra van szükség, hogy valamibe belekezdjenek.

Az emberek öregkorukban különböző módon egyeznek ki az élettel. A beilleszkedésnek nincs állandó vagy legjobb módszere. Ha fenntartjuk a folytonosság és azonosság érzését, akkor a megbékélés a változások ellenére sikeresen mehet végbe, az idősebb ember csökkent erőforrásainak hatékonyabb felsorakoztatását biztosíthatja. Öregkorban (és az élet egyéb szakaszaiban) a jól beilleszkedett személyek érzelmileg stabilan és leleményesen alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, például halálesethez, nyugalomba vonuláshoz, megrendült egészségi állapothoz (*Bromley*, 1972).

Robert Peck (1968) – Erikson koncepciójára támaszkodva – az időskorúak számára az integritás elérésén kívül további életfeladatokat és krízismegoldásokat is megfogalmazott. A test transzcendenciája az életminőség szempontjából kívánatosabb és hasznosabb, mint a testtel való túlzott foglalkozás. Ez a feladat különösen akkor válik fontossá, amikor súlyos betegség, fájdalom, kényelmetlenség és szenvedés kiszorítja az örömet, elégedettséget az ember életéből. A test transzcendálásával a boldogság jelentése és a teljes élet átértelmeződik, és a boldogság forrásává a kielégítő, gondoskodó emberi kapcsolatok válnak, nem pedig az egészség vagy a függetlenség. Hozzátartozik ehhez a feladathoz a pszichés és szociális funkciók erősítésére való lehetőségének felfedezése is (szellemi értékek felfedezése, a közeli családtagokkal való kapcsolatok rendezése, megbocsátás).

3. Összegzés

Az öregkori integritás elérése azt jelenti, hogy az ember egységként tekint saját életútjára, elfogadja azt a maga teljes valójában, és ha voltak is hibák, konfliktusok és tragédiák, alapjában véve értelmesnek élte meg, és belenyugszik abba, hogy már nem tud rajta változtatni.

A lelki egészség szempontjából fontos, hogy az időskorra kialakuljon a transzperszonális én a túlzottan önmagunkkal való foglalkozással szemben. Ez az énközpontúságtól való elmozdulást, az önző célokról való lemondást, saját életének és halálának tágabb perspektívába helyezését és elfogadását jelenti. A halálra készülés az emberi fejlődés végső szakasza. Az élet és a halál közötti mezsgyén tartózkodás, konkrétan is és szimbolikusan is határhelyzetnek, életet átalakító élménynek tekinthető. Minden határhelyzet, de különösen a halállal való szembenézés alapvető kérdések felmerülését és ezek válaszainak keresését is jelenti. Van-e örökélet vagy a halállal minden véget ér? A világ, az élet értelemmel és jelentéssel teli, vagy nincs semmi értelme? A világban rend van, vagy pedig káosz uralkodik? Van-e eleven remény, vagy minden reménytelen? A válaszok messzemenően meghatározzák a haláltudat következményeit: elakadást, reménytelenséget vagy fejlődési lehetőséget teremtenek, és reményt adnak. Időskorban gyakran megnövekszik a hit, a vallásos élmények és a meditációk keresése. Ezek – a remény és a biztonság érzése mellett – egyfajta „betagoltságot" is jelentenek az ember számára. Így élete még a halállal sem veszti értelmét, mert valamiképpen mégis az egész része marad (*Stöckertné*, 1999).

Öregkorban törvényszerűen növekszenek a veszteségek. Az élet folyóján előrehaladó ember nemcsak akadályokba ütközik, hanem csökken az ereje, kopik a teste, kevésbé tud figyelni, kihagy az emlékezete, és kilépnek vagy eltűnnek mellőle a régi élet-, sors- és segítőtársak. Ez azonban nem szükségszerűen jár azzal, hogy az egyén pszichés közérzete, önértékelése és az élete feletti kontrollja hosszú távon csökkenjen, mivel a korhoz kötött negatív hatásokat kivédheti, csökkentheti az időskorban is működő alkalmazkodási képesség. (*Horváth-Szabó–Kézdy–S. Petik*, 2007). Ma már egyre nagyobb egyetértés van abban is, hogy az időskorra is érvényes az megállapítás, hogy az ember aktív részese sorsa alakításának. Ez egyebek közt azt is jelenti, hogy az idős ember nemcsak reagál (veszteségekre, korlátokra, a halál közeledtére), hanem sajátos feladatokkal, kompetenciákkal, választásokkal rendelkező személy.

„Az öregedés: folyamat és feladat együtt. Alapvető megtartás-elengedés képesség, a múlandóság elfogadása. Új erények is napvilágra kerülhetnek: a hála, az átélés mélysége nő, a birtoklás iránti vágy alábbhagyhat, az igények csökkennek, az adni vágyás erősebb lehet, újszerű szeretetképesség alakulhat ki" (*Németh–Moretti*, 2006: 443.)

IRODALOM:

Bagdy Emőke: Fejlődéslélektan az életfolyamaton át. *Pszichoterápia* 2000/augusztus 263–297.

Beauvoir, S.(1984): *Kisregények.* Európa Kiadó, Budapest.

Bromley, D.B. (1972): *Az emberi öregedés pszichológiája.* Gondolat Kiadó. Bp.

Cole, M.–Cole, S. (1998): *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Cowley, M.(1983*): Nyolcvan év magasából.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Erikson, E.H. (1991): *A fiatal Luther és más írások.* Gondolat Kiadó, Budapest. 437–455.

Freud, S. –Ferenczi S. (2002): *Levelezés.* I/2. kötet. 150.o. Thalassa Alapítvány–Pólya Kiadó.

Görföl Tibor: A Vigilia beszélgetése Tringer Lászlóval. In: *Vigilia* 69. évfolyam 2004/ február. www.vigilia.hu/2004/2/gorfol-tringer.htm

Horsdale,M.(2007): *Életút-történetek ételmezése és elemzése.* http://civil.nepfoiskola.hu/3/3.1.3.htm

Horváth-Szabó Katalin (2005): A megbocsátás pszichológiája. In: Lukács L. (szerk.): Lélektan és spiritualitás. Vigilia Kiadó, Budapest. 97–130.

Horváth-Szabó Katalin–Kézdy Anikó–S.Petik Krisztina (2007): *Család és fejlődés.* Sapientia Szerzetesi és Hittudományi Főiskola kiadványa

Németh Attila–Moretti Magdolna (2006): *„Ki szépen kimondja a rettenetet azzal föl is oldja".* Medicina Kiadó, Budapest.

Peck, R .(1968): *Psychological developments in the second half of life.* In: Neugarten, B. (ed.): Middle age and aging, Univ. Chicago Press, Chicago.1968: 88–93.

Spitteler, C. (1942): *Imago.* Révai Irodalmi Intézet.

Stöckert Károlyné (1999): *Személyiség-lélektan nevelőknek.* Eötvös József Kiadó, Budapest

Updike, J. (1998): *Az idő vége felé.* Európa Kiadó, Budapest.

Updike, J. (1999): *Bech befut.* Európa Kiadó, Budapest.

Viorst, J.(2002): *Szükséges veszteségeink.* Háttér Kiadó, Budapest.

Szabóné Mojzes Angelika

A Historical Overview of Western European Higher Education – Past Developments, Twentieth Century Reforms and Contemporary Challenges

How have the first universities of medieval times in Western Europe developed into being complex mass institutions of higher education? What steps led to such a great expansion we are witnessing today? In this writing I am going to look through the main steps of tertiary education development – not only focusing on higher education itself, but taking elementary and secondary education into scope as well, because – although definitely different systems from higher education – the expansion of lower levels give way to growing student numbers on higher level. I will highlight the effects of social, political and economic developments affecting education, and as a European aspect, discuss future challenges a 'European' education is facing.

Introduction: Conceptual Background

If we consider examining the educational evolution of Western Europe, how its roots were established in past centuries and how these roots have developed, we must start with discussing the concept of the entity of Western Europe. Western Europe is a concept of rather recent origins, reflecting the post-World War II split between those European countries that fell under Soviet domination and much of the rest of the continent. With the collapse of the Soviet Union, the concept may have become obsolete. Contemporary Western Europe – taken in a political, cultural and economic sense – includes France, Spain, Portugal, Italy, Germany, Austria, Switzerland, the Low Countries (Belgium, Luxembourg, and the Netherlands), Sweden, Denmark, Norway, Finland, the United Kingdom and certain small states such as Liechtenstein. Almost all Western European countries are members of the European Union (EU), although certain countries such as Norway and Switzerland have chosen not to be a part of the EU. Greece, on the other hand, has joined the EU but is rarely considered to be part of Western Europe.

Western European countries – on different levels – are intent to give a European dimension to their educational systems. However, the concept of Western Europe and a European identity is constantly transforming because many countries from Central and Eastern Europe have joined the EU at the beginning of the twenty-first century, and they are also committed to a European dimension in education.

Past Educational Developments

From the Middle Ages to the twentieth century

The European higher educational tradition traces its roots directly to the establishment of universities towards the end of the Middle Ages. These universities generally emphasized special fields of knowledge, such as law, medicine, philosophy and theology. Although the primary beneficiaries of medieval schooling were clergymen, separate schools were established where children of merchants and masters, and even females, could develop literacy skills.

In the fourteenth and fifteenth centuries, the intellectuals aimed at incorporating classical humanistic studies into the curriculum, known generally as the liberal arts. Secondary schools emerged at this time, serving the needs of the rising middle class and providing university preparation, as well as a liberal arts curriculum. At the time of Reformation, primary schools were established, which were separate from the universities and secondary schools, both in terms of the pupils they served and the programmes of studies they provided. Consequently, a basic dualistic educational structure emerged, reflecting the highly stratified social structure in Europe: universities and higher schools served elites, while primary schools served the masses. By the seventeenth century, classical ideals and religious loyalties gave way to educational efforts in the name of nationalism and vernacular languages began to prevail over Greek and Latin. Many thinkers saw the advantages of popular education to address national concerns, regardless of gender or class.

In different European countries there was some variation regarding the structure of the state-run education systems. Germany created different educational tracks, which provided separate schools for future leaders of the state and for the common people. Its system tended to become the model for other countries that were establishing their own state systems. Following the French Revolution in 1789, France moved towards a universal, popular education, where citizenship was to be emphasized over religious values. Germany achieved nearly universal literacy within the dualist system by the nineteenth century, due in part to compulsory schooling. In contrast to Germany and France, education in the United Kingdom was not nationalized until the twentieth century and has historically been one of the most decentralized systems in Europe.

Even though the state gained control over the educational enterprise in all countries, it recognized the importance of the private sector. The major issue in the struggle between church and state was not so much school sponsorship, but school control. In some areas, where there are strong religious cleavages, such as the Netherlands and Belgium, the state continued to rely on the church to sponsor most of its schools. Consequently, more than seventy percent of the children in the Netherlands and 45 percent in Belgium attend private schools.

In more homogeneous populations, such as Norway and Sweden, the state has monopolized schooling to such an extent that less than three percent of the children attend private schools.

In contrast to areas such as the United States of America, which have maintained a strong separation of church and state, all European countries have continued to provide substantial financial and regulatory support for private schooling. The level of state support usually correlates with the level of state control. Private schools that receive support equivalent to public schools are usually under tight governmental control, while schools that receive less support have more autonomy.

Twentieth Century Reforms

School reform shifts

During the twentieth century, the major school reform issue was social justice, as advocates of change stressed the need to achieve greater participation of all young people in schooling in order to prepare them to take part more fully in the economy of the state. By the 1950s, all Western European countries had adopted compulsory education requirements, and children were required to begin school from the age of five to seven, corresponding to the laws of various countries. School quickly became obligatory for seven or eight years in age-graded schools, and the length of mandatory schooling increased in most countries. Compulsory education continued until the age of fourteen in Italy; age fifteen in Austria, Greece, and Portugal; and age sixteen in most other countries. In countries such as Germany and Belgium, students have been required to stay in school on a part-time basis until the age of eighteen. The age requirements of compulsory schooling have continued to be important, for it is in the state's interest that all citizens acquire a thorough basic education, though it has also been important that the age when students leave school coincide more or less with the age when they can enter the workforce.

Later, the focus of school reform shifted to the secondary level, once universal primary schooling was accomplished. Sweden led the way in 1949 when it adopted a plan for a universal common nine-year school. Sweden was followed by other countries, such as Italy, Norway, and France, while other Western European countries engaged in comprehensive school reforms with varying degrees of success. The German-speaking countries, for example, have been reluctant to move away from the dualistic tradition. Towards the end of the twentieth century, conservatives called the comprehensive school agenda into question, although in some countries the liberal reform agenda continued to take priority.

During the twentieth century, the curriculum debate – which had previously focused on the struggle between religious instruction and a study of the classics –

was no longer relevant in societies that were becoming more interested in scientific and practical training. Questioning the classical curriculum was initially due to the humanist realism philosophies that emphasized the importance of experience and practice in education. However, with the advent of the Industrial Revolution, schools recognized the need for a more expansive curriculum. As Altbach puts it, *„employers have also demanded that the curriculum become more directly relevant to their needs"* (*Altbach*, 2008). In 1974, Norway, for example, adopted eight branches in its upper secondary school structure: general education, manual and industrial studies, arts and crafts, fishing and maritime studies, sports, clerical and commercial studies, domestic arts and sciences, and social and health studies.

All European countries started to offer vocational training in addition to the general curriculum. French students, for example, chose one of the vocational or technical tracks at around the age of fourteen or fifteen. Two major vocational education models came into existence. West Germany developed a dual-system model in the 1950s and 1960s, requiring upper secondary students to attend formal school for two and a half days or one full day and to be under supervision in the work environment for the rest of the week. In contrast, the French model placed young people in formal schooling full-time until the end of compulsory attendance, when they may have become full-time vocational students. The major distinction in the two models is that German youth were exposed to the labour market at a much earlier age. In some countries, such as Norway, researchers and policy makers structured their system so that a full range of options was available. In all systems, it was difficult for students to return to a university track once they moved to vocational and technical training. As can be expected, countries have developed systems of orientation to deal with tracking issues.

Some countries, such as Norway, have chosen to harmonize general studies and vocational studies by emphasizing the practical aspects of general studies and making vocational studies more academic and theoretical. What this means is that progress was made in bringing the two worlds together by requiring that vocational studies programmes looked more like general studies programmes. This trend was accompanied by a substantial increase in enrolments of students planning to attend higher education. Beyond secondary institutions, curricular vocationalism also became a key worldwide trend in higher education to reassure a closer link between tertiary education and economic needs (*Altbach*, 2008).

The question of control

The role of the central government in education was another debate that carried into the twentieth century from past centuries. Contrary to previous efforts at the time of the Reformation and the French Revolution that favoured an exclusively state-controlled school, the post-World War II movement was towards decentralization of control from the state to local school authorities. Both private and state

schools tended to be centralized in terms of state funding, but decentralized in administration and management of schools. This split of control had the aim of making schools more autonomous and democratic by encouraging parental and community involvement. This trend was especially evident in Denmark, Italy, Scotland, and Spain and could have even been found in countries where education had been historically quite centralized, such as France and Sweden.

Towards the end of the twentieth century, the different political forces in Europe began moving away from an emphasis on social justice to the direction of individual choice and economic advantages. The social-democrat position had attempted to be more inclusive of the needs of disadvantaged groups, including women, immigrants, and the poor, stressing cultural imperatives. In contrast, conservative efforts of the 1980s and early 1990s focused more on market-oriented policies, emphasizing school choice, privatization, and other economic aspects. In the United Kingdom, the Netherlands and Sweden, for example, the issue of choice drove reform discourse into the twenty-first century.

Conservative governments tried to reverse past trends, and their reforms might have been seen partly as an attempt to address discontent among parents, particularly among the middle classes, who had been dissatisfied with what they experienced as declining standards of state-provided education. In the United Kingdom in 1981, the Conservatives introduced an assisted place scheme, providing a state subsidy to poorer parents whose children had been previously less able to gain entry to private schools. Obviously, the market-oriented trend was not identical across Europe. Furthermore, some may argue that there was no significant change in education due to the ideological differences of different governments. Nevertheless, European education systems at the end of the twentieth century experienced a general movement toward further decentralization and deregulation of state control.

Towards a European education

Despite differentiation and diversification within each country, with the creation and opening up of the European Union, educational systems started to become more alike. This tendency has been in process at least since the establishment of the Council of Europe in 1949 and of the European Community in 1967. In education, policy makers thus far stressed the value of each nation's historical development by maintaining the linguistic and cultural diversity of individual European countries. Nevertheless, the Council of Europe was interested in developing a European dimension to education. The goal was not to abolish national differences in favour of a European identity, but to strive for unity in diversity. One way the Council of Europe attempted to create a pan-European identity is by organizing teachers' conferences that focus on how to avoid national stereotyping and bias in curricula and textbooks. Educational reforms started to

illustrate a move away from discovering how to be German or Italian, and instead learning how to think of oneself as European.

In creating such a 'European' education, language was one of the most important issues already in primary and secondary education. As there are a number of official languages in the European Union, most European schools decided to teach more languages and to begin teaching them as early as possible – usually at primary school. Moreover, because many European schools are decentralized and some do not even have a central curriculum; language training was one of the ways to bring the European dimension into the curriculum. Such was the case in the Netherlands, where students must prepare for the foreign language and culture component of their exams. Language instruction in all EU countries had to be developed for participation in academic exchanges in other countries, too, also contributing to create a European identity.

These exchanges have been important parts of the European dimension agenda in education, and they occur at all levels, from primary school to higher education, teacher and vocational training. The European Union project SOCRATES has been useful in improving the quality of language training and school partnerships at the primary and secondary level with the LINGUA and COMENIUS programmes (subsets of SOCRATES). Involving both EU and non-EU countries, SOCRATES have promoted the build-up of European knowledge and a better response to the major challenges facing the contemporary world. To achieve its goals, it has utilized student exchanges, cooperative projects, European networks and research studies.

Effects of compulsory schooling

Compulsory schooling on lower levels, having started in the second half of the twentieth century, directly led to expansion on a higher level, as well as triggering social and economic changes. More and more people wanted to have a university degree, as high school diplomas lost their previous prestige and uniqueness – they were no longer an entrance to the world of employment. Also to satisfy public needs, secondary schools started to function as the preparatory institutions of universities, while staying at school was a kind of solution for the individual as well as for the state to keep huge masses of young people out of the field of work, and not to increase unemployment. On the other hand, as a result of economic changes and the emergence of knowledge-based society, a bigger and bigger demand was formed to have well-trained workforce with tertiary education degrees.

On the higher-education level, all national systems grew massively in terms of student numbers, institutions, faculties and courses. Shavit and his co-authors define expansion of an educational level as a rise among birth cohorts in the proportion attending a certain school level. More precisely we can say that

expansion is the change in the proportion of the relevant age group who attend a given educational level (*Shavit*, 2003). Translating this to exact numbers in a European context: before World War II only five percent of the relevant age group attended university, whereas by the end of the century it rose to fifty percent – even seventy-five percent in some countries (*Altbach*, 2008).

Looking at data from OECD countries, it is clear that student numbers in eastern European countries greatly contributed to the overall expansion of higher education. The numbers there grew especially after the 1989 change of regimes, only in ten-fifteen years, whereas in Western Europe mass higher education evolved already from the 1960s. In Poland and Hungary, when comparing data from 1995 and 2004, it turns out that the change is almost a tripled number in Poland, whereas student number raised more to its double in Hungary. Compared to the OECD average, which showed a fifty percent rise, in Iceland, Greece the Czech Republic, Turkey, South Korea, Mexico and Sweden student enrolments grew in a bigger proportion. However, Western European countries like Austria, France, Italy, Spain and Belgium did not experience such a big expansion – mass education had already existed before 1995 there (*OECD Report,* 2008b: 56–57).

Supporters of social equity – a defining trend in the twentieth century, also fuelling the spread of mass education – thought that participation in education gives a chance for poorer, less advantageous students to catch up. Equity received a more significant role, referring to the equity of access (the chances of admission) and equity of outcome (supporting graduation from a higher education institution or taking advantage of such graduation in the field of work) (*OECD Report,* 2008a: 76–78). However, does schooling the masses – especially on the higher level – really lead to more equity and does it reduce social class inequalities? As Raftery and Hout put it in their article, inequality between a disadvantaged and a privileged social group exists in attaining a given level of education unless the advantaged group reaches saturation of that level. Preceding such saturation, the advantaged group will always be better equipped to take advantage of any new and attractive educational opportunity. Under these circumstances, social gaps may not only persist, but even grow. When the privileged group 'stops' – has exploited its opportunities, has saturated – the less advantageous group has a chance to catch up. In any other case the social differences do not decline (*Raftery and Hout*, 1993).

Consequently, it is not surprising that when governments aimed at reducing social inequalities through education, they might have experienced processes pointing to opposite results. While applying the principle of equity at the input (accepting less advantageous students, in numerous cases with worse results), an even wider gap could show at the outcome (graduation), as through the years spent at university, the smaller differences had continuously grown, since the more privileged group could take advantage of educational and other opportunities during this time better.

Contemporary Challenges

Milestones of tertiary education development

While university reforms in the twentieth century were few, limited in scope, and rarely applied, fundamental changes are beginning to occur in the early twenty-first century. The most far-reaching reform agenda is related to the Bologna Declaration of 1999, signed by twenty-nine European countries. The declaration aims to establish a common framework of readable and comparable university degrees, including both undergraduate and postgraduate levels. This framework will be relevant to the labour market, will have compatible credit systems, and will ensure a European dimension. In Italy, for example, the new higher-education system has a cycle that lasts three years and leads to an undergraduate degree, a second cycle that lasts two years and leads to a postgraduate degree, and a final three-year programme resulting in a doctorate. Within these general constraints, universities are given great autonomy in terms of programmes and administration.

The development of the European Credit Transfer System (ECTS) is another major innovation, meant to enhance cooperation between universities. It suggests the development of a process for determining curricular transparencies and equivalencies of grades, course credits and degrees. ECTS enables students to receive credit in their home university or to transfer permanently to the host institution or to a third institution, mainly by generating transcripts that translate the different educational systems into an internationally recognized document.

Motivating student exchanges has also become a major policy issue. ERASMUS is an exchange project under SOCRATES that allows university students to participate in exchanges at universities throughout the European Union and receive credit at their home university. The creation of the ECTS renders such an exchange possible for students who may not have the time or finances to take courses that will not count towards their degree. This cooperation between universities does not necessarily mean that they will become identical, but it does suggest the importance of transparency, as well as trust that other universities are equal in quality to one's own. This trust must also be extended to a mutual recognition of diplomas at all levels of the education system, which puts pressure on the various countries to maintain acceptable standards.

Issues that need to be addressed

Some of the immediate challenges for Europe at the beginning of the twenty-first century are to include those surrounding educational mobility. Educational exchanges are sometimes not possible financially. Although in principle students can freely occupy available places in member states with identical fees and financial aid, grants from the home country are not always available for studies abroad. Furthermore, language skills will need to be further valued and developed

if exchanges are to be reciprocally appreciated and practiced between countries of the European Union and possibly other countries on the European continent and elsewhere. Europeans will need to make special efforts to improve language skills in order to encourage the maximum success of exchange projects.

There are many countries in the European Union – especially in Middle Eastern Europe – where this issue needs to be addressed quickly and severely. In Hungary, for example, it is a huge problem that many students cannot receive their degrees exclusively because a compulsory language exam certificate is missing. Some say that this condition of graduation should be abolished – but wouldn't this mean giving up on quality? Language skills should not only be important when passing a language examination, but also during university years. A student should be expected to use at least one foreign language through their studies – otherwise how could they do research, read literature or utilise foreign sources while studying? Needless to say, thus, Hungarian students lag behind their European fellows in taking part in student exchange programmes.

In addition to developing students' language skills, schools are also facing the task of dealing with the social and economic demand for people who are technology and information literate. Schools themselves must learn to cope with an ever-changing world, where people have to learn how to adapt rather than to learn a stable and firm body of knowledge. Schools need to remain current so that they can help students respond to contemporary requirements and satisfy the needs of an ever-changing labour market. On the higher education level, open distance-learning universities exist in numerous countries to help students adapt to change by way of professional and technological training. These universities need to continue to be developed to accommodate people in the workforce who would like to update their skills, or students from other countries who do not have access to adequate universities, but who cannot necessarily live abroad or reside on a university campus for extended periods of time.

Universities must also try to accommodate social needs and requirements to a greater extent, and these include shorter and more specific courses. People, who may already be working, need to change professions as a result to economic changes, or just need to update their knowledge in order to stay on the labour market. Life-long learning is an essential idea the European Union promotes, however, people need to find the means to achieve it. Tertiary education institutions can join in such programmes – also ensuring a long-term future for them.

Although for many institutions there is a struggle to survive, to attract enough students, other universities have been facing an unprecedented rise of enrolling student numbers, bringing along a strong need to change in many aspects: administration, educational methods, training of staff and infrastructure. The spread of a mass education has more significant effects on society, as more and more people are involved in it. Governments must also consider the economic

aspects this changing higher education is bringing along, with its effect on the world of work, but questions of social equality and mobility, social cohesion and integration need to be addressed, too. In addition, knowledge-based society requires a new kind of tertiary education accommodating students' needs to a greater extent.

In addition, EU members must address more systematically the issue of greater compliance in the recognition of diplomas and certification between countries. Some countries, such as the Netherlands, have even suggested the granting of double degrees between the national institution and an associated institution. University overcrowding and high unemployment throughout Europe are not simplifying the dilemma, and there is a concern that the costly expansion of the university may lower the quality of education and lead to the devaluation of degrees.

These issues need to be considered throughout Europe, because the greatest challenge for many countries, perhaps to even a greater extent for the smaller ones, is to preserve national differences in the creation of a European unity. As various countries from Central and Eastern Europe have also become part of the European Union, and borders are fading on a global level, new social, economical and financial challenges are arising. Recognizing and respecting institutional differences may be keys to the success in efforts to establish a unity in diversity in Europe – while creating universities flexible enough to accommodate new social, scientific and economic needs may ensure a firm basis for higher education in the future.

Summary

In this study I examined the steps through which Western European education has transformed: starting from the elite institutions of the Middle Ages to mass education in the twenty-first century. Compulsory schooling on the lower level greatly contributed to rising student numbers at universities. Behind such change various social, economic and political reasons lie: need for social inclusion and equity, birth of knowledge-based society, changing world of work, needs of employers, or globalization, just to mention some. Today, governments and institutions have to learn to cope with this situation – present in Western Europe already from the 1960s, in Central Eastern Europe only from the 1990s. This appears to be a complex task, as there have been many reforms and initiatives – yet no universal solution has been found which is applicable to all countries. Each of them must work within its own circumstances, trying to find the best solution for its own conditions – though there is also a strong motivation to co-operate within the framework of a European education promoted by the EU. Unquestionably, there have been easy and hard times in the history of tertiary education in Western

Europe, there are strong initiatives in institutions to reborn and become what they have never been: changing universities within the changing concept of higher education.

LITERATURE

Altbach P. (2008): *International issues higher education – expansion: hallmark of the postwar era, change and reform: trends since the 1960s.* [on-line] <URL: http://education.stateuniversity.com/pages/2042/Higher-Education-International-Issues.html > [2010. 03.01.]

Shavit Y. (et. al.) (2003): Expansion, differentiation and stratification in higher education: A Comparative Study of 15 Countries. [on-line] <URL: http//:www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research/citation /1/0/8/2/5/ p108256-index.html > [2010. 03.01.]

OECD Jelentés (2008a): *Felsőoktatás a Tudástársadalomért.* 2. kötet 76–78.

OECD Jelentés (2008b): *Tertiary education for the knowledge society*: VOLUME 1: Special Features: Governance, Funding, Quality. 56–57.

Raftery A.–Hout M. (1993): Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education 1921-75. *Sociology of Education* 66. 41–62.

Szabóné Mojzes Angelika

A nyugat-európai felsőoktatás történeti áttekintése – A kezdetek, 20. századi reformok és mai kihívások

Hogyan alakultak át először a középkorban megjelenő nyugat-európai egyetemek komplex felsőoktatási tömegintézményekké? Milyen tényezők játszottak szerepet abban a nagyméretű expanziós átalakulásban, amelynek ma szemtanúi lehetünk? Ebben az írásban áttekintem a felsőoktatás átalakulásának főbb lépéseit – nemcsak a felsőoktatásra koncentrálva, hanem kiindulva az általános és középfokú oktatásból, mivel – bár eltérő rendszerben működnek, mint a felsőoktatás – véleményem szerint az alacsonyabb szinteken tapasztalható létszámnövekedés expanziót generál felsőbb szinten, egyre nagyobb tömegeknek nyit utat a felsőoktatásba. Kiemelem a különböző társadalmi, politikai és gazdasági folyamatok hatásait a felsőoktatásra, illetve részletezem, mit jelent a nyugat-európai oktatásban az „európai" aspektus, és milyen jövőbeli kihívásoknak néz elébe.

VÖRÖS KLÁRA

Ahogy a könyvtár fogalmát megalkotjuk, ahogy értelmezzük

A könyvtár fogalmának értelmezésével azt térképezzük fel, hogyan gondolkodunk a könyvtárról. Kérdőíves vizsgálatunkban, mely a könyvtárképet, a könyvtár szimbolikus olvasatát kutatta, 508 fő magyarországi könyvtár szakos hallgatót (I. éves és végzős) kérdeztünk meg. Véletlen kiválasztásos, élőszavas megkérdezéssel tudakoltuk meg 300 egyetemistától a könyvtárfogalom jellemző összetevőit. A hallgatók olvasatai arról tanúskodnak, hogy könyvtárképük megrajzolásához kulturálisan behatárolt eszményeket, átörökített elképzeléseket vesznek mintául. Konklúziónk szerint erős a társadalmi, kulturális átörökítés hatása, de azt is megállapíthatjuk, hogy a könyvtárosképzésben több figyelmet kellene fordítani a könyvtárkép, könyvtároskép kialakítására, a könyvtáros identitás megalapozására. Arra, hogy a múltba nyúló asszociáció-elemek mellett a hallgatók leljenek biztos fogódzkodót a digitális kultúra által megváltoztatott könyvtár képében is.

1. Viszonyulásaink a könyvtár szóhoz

A könyvtár is olyan dolog, amelynek van olvasható jelentése. Kiolvasott jelentéseit a legalapvetőbb ismérveknek tekintjük. A jelentések tapasztalatok eredményei. A könyvtár reflektáltságát kapcsolódások, viszonyok határozzák meg, jelentését szimbólumok tárolják el. A könyvtárról csupán teminus technicussal, vagy pusztán funkcionalista megközelítésből írni nem elegendő a megértéshez. Pontosabban nem a tapasztalások által megértett dolog leírását adnánk. A könyvtár jelentése akkor sem ugyanaz a különböző kultúrákban, ha mindegyik lexikonban ugyanaz a meghatározása. Kontúrjaiban a könyvtár sokszor helyzetszülte, esetleges formáció; konkrét létmódját tekintve megszületető és megszűnő dolog, társadalmi mivolta viszont tartós.

A kultúránkból származó, mélyen belénk ivódott attitűdök tükröződnek a nyelvben. Sapir az antropológiai nyelvészet egyik hipotéziseként kutatta a kulturális kategóriák és a nyelv kapcsolatát. Kölcsönös viszonyt fedezett fel a nyelvi kultúra és a pszichikum között. Szerinte a nyelv és a viselkedés hatást gyakorol egymásra (*Sapir*, 1971). A könyvtár szó és a használatához kötődő attitűdök gondolkodást és viselkedést befolyásoló tényezők. A könyvtár szó használata gondolati és cselekvési mintákat hív elő. Feltételezhetjük, hogy a gondolatok megőr-

zését mindenki egységesen fontosnak tartja. Nos, a könyvtár révén szert tettünk egy megbízható gondolatőrző rendszerre. Hajlamosak vagyunk, hogy előnyben részesítsük azokat a jellemzőit, amelyek ezt támogatják, s hajlamosak vagyunk úgy viselkedni vele szemben, hogy küldetését teljesíthesse.

Az adott környezet, az adott kultúra, ahová beleszülettünk, határozza meg azokat a viszonyulásokat, amelyeket egy szó használatakor élünk meg. Gondolataink jelentésértelmezésekor *„az egész hatalmas és differenciálatlan kultúrával találkozunk szembe"* (*Geertz*, 2001: 324). Az antropológusok kutatásai a szavakból és a cselekedetekből táplálkoznak. Számukra a szavak fonetikája mögött szociológiai és pszichikai tényezők által meghatározott jelentéstartalmak állnak.

2. A könyvtár szó etimológiája

2.1. Szóösszetételek, nyelvi változatok

Pusztán a szóösszetételből levezetve, könyvek tárolásáról van szó. Ebben nem tükröződik számos olyan tulajdonság, ami könyvtárrá teszi a könyvek tárát. A fogalomképzés szempontjából többé-kevésbé hasonló objektumok a könyvtárak, hasonlítanak fogalmi kategóriájuk többi tagjára. Mind valós tárgyai egy elvonatkoztatási folyamat révén megnevezett dolognak. A **fogalomban képviselt lényeg** azonban abban van, ahogy a könyvtárról az emberek gondolkodnak. A magyarországi könyvtár szakos hallgatók könyvtárképének vizsgálatakor [1] a hallgatók 88,5%-a válaszolt úgy, hogy nem változtatná meg a könyvtárak nevében szereplő „könyvtár" szót, holott már régen nem csupán „tár" és nem csupán könyveket gyűjt.

A fogalom eredetileg az egyiptomi papiruszt jelölte, s e közös tőből sarjadt a görög *„biblosz"*, Biblia, Szentírás kifejezés is. Idegen nyelvű alakjai a humanizmus idején képződtek latin nevéből: *bibliothéque* (fr.), *Bibliothek* (ném.), *biblioteca* (ol.), *библиомéка* (ör.), *biblioteca* (sp.) (*A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, 1995: 295). Az angol *library* kifejezés kb. 1374 óta ismert, az anglo-francia *librarium* (*könyvláda*) szóból, melynek szógyöke, a *liber* eredetileg kéregbelsőt jelentett (*Onlyne Etymology Dictionary*, 2008). Nyelvünkben ez a szó a görög *bibliothekai* (*könyvládák*) közvetítésével a latin *bibliotheca* (*könyvtartó, könyvgyűjtemény, könyvtár*) alakban jelent meg. Első írásos nyoma 1765-ből való[2] latinul, *könyvtár* jelentéssel. A fogalom magyar nyelvű alakja a *könyveskamra*, *könyvesház*, *könyvház*, *könyvtartó ház* vagy *hely* változatban jelent meg. A *könyvtár* szó első előfordulásáról 1782-ből van adatunk (*Gáldi*, 1957: 85).

Az etimológiai adalékok arra utalnak, hogy a könyvtár fogalom nem ún. konstruált fogalom. Előbb megjelent valami (a tárgy, a dolog), utána alkottuk meg a fogalmát, amely szó szerint, pontosabban képszerűen (könyvek ládában) visszatükrözte a szerveződést. Az 1715 óta adatolható „tár" elvonással jött létre a *tárház,*

társzekér előtagjából, s 1817 körül már elterjedt és közismert szó volt a *könyvtár, levéltár, törvénytár* (i.m. 314). A „*könyvek tára*" szószerkezet világosan őrzi tehát a lényegi jegyek megragadását. De ha csupán ebből vezetnénk le az intézmény meghatározását, elérhetetlenné válna a lényeg. A nyelvi kód a „*könyvláda, könyv-tár*" szűkös határai közé zárja a képzelet esélyeit. A városunk, a nemzetünk könyvtárára nem tekinthetünk e szűk keretek között. A könyvtárról való gondolkodásunk nem a nyelvi alaktól függ. A könyvtár jelsorral leírt intézmények, bár valóban megtestesülései egy, az absztrahálási folyamat révén megnevezett dolognak, a fogalomban képviselt lényeg azonban abban van, ahogy a könyvtárról az emberek gondolkodnak, amiben ember és könyvtár kapcsolata kifejeződik, még akkor is, ha ezzel lemondunk az objektív kategorizálásról. A könyvtárfogalom jelentését a társadalmi viszonyok és az emberi kapcsolatok formálják.

2.2. Kollektív képek, szimbolikus tartalmak

Távolságokat és titokzatos árnyalatokat hordozhat minden kifejezés. A *könyvtár* szónak is van tudattalan varázsa. Kollektív képként is él bennünk az ókortól napjainkig. Eközben azt is tudjuk, ma már csak konvención alapul a könyvtár szó használata, mert fogalma állandóan megújul, mintegy túlmutatva önmaga etimológiáján. Örökül kaptuk, az emberi társadalom egyik kulturális szimbólumaként fogadjuk el. Ha néhányan úgy is találják, hogy a könyvtár elnevezés ma elmarad a kor követelményeitől, nem tudunk helyette újat teremteni hosszú idő óta. Szimbolikus értelme is van annak, hogy könyvtárként beszélünk az alexandriairól és a virtuálisról. Hiba lenne figyelmen kívül hagyni, mennyire más funkciót töltöttek, töltenek be. Azonban bármennyire eltérőek a különböző civilizációtípusok könyvtárai, funkciójuk pozitív. Funkcionálisan lenniük kell, nélkülözhetetlenek a társadalom számára. Nélkülözhetetlenek, mint intézmények és nélkülözhetetlenek a funkcióik. A könyvtár kulturális forma, kulturális tényező. Egy dokumentumokat és információkat gyűjtő, rendszerező, továbbító struktúra szükségszerű érdeke a civilizált társadalmaknak, ugyanis ezekben a társadalmakban az írott ismeret felhalmozása és áthagyományozása a fejlődés kulcsa. Ezt a funkciót mindenképpen be kellett töltenie egy struktúrának. Az a dolog, amely ezt a szerepet betöltötte, a könyvtár szimbólummal jelölt entitás. A könyvtár az ember találmánya arra, hogy a civilizációt standardizálja, hogy védőszférát teremtsen a tudás, a teóriák, a műalkotások számára. Az emberi közösség nagy bizalmat fektetett ebbe a struktúrába. Rábízta szellemi javai biztonságát és hatékony közvetítését.

Az osztályozó rendszer szava, a terminológia statikus. Az antropológiai megközelítés azonban néha spiritualizálja a szavakat, ideiglenesen megfosztja szilárdságuktól, hogy a nyelvi váz helyett az értelmezésre összpontosíthasson. Nem arról a folyamatról van szó, hogy a könyvtár szót elválasztjuk attól, amit kifejez, hanem éppen arról, hogy terminológia (jelöltre vonatkozó jel) és szimbólum (tartós kép) összegződik.

3. A könyvtár, mint fogalom

A könyvtár fogalmának megkülönböztető jegyére a „*tár*" utótag utal. A „*könyv*" előtag befogad, megtestesít, organizál. Fogalmi paradoxonként vonatkoztatható az agyagtáblára, a papirusztekercsre, a kódexre, a CD-ROM-ra. A *könyvtár* szó is egyike azoknak a fogalmaknak, amelyek segítségével osztályozzuk, csoportosítjuk, megnevezzük a világ dolgait. A könyvtárról való ismeretek rendszerbe foglalása nyomán születik meg a fogalom.

A *könyvtár* szó, a könyvtár ismertetőjegyei általánosításának eredménye, pontos meghatározása teszi lehetővé, hogy a „*bizonyos szempontok szerint összeválogatott, megőrzésre és olvasásra szánt, feltárt és rendezett dokumentumgyűjtemény*" (*Vértessy*, 1987: 122) és annak tere (állandó) nevet kapjon. Ezáltal a továbbiakban minden ilyen szerveződés azonosítható, a már megismert, megtanult tárgyaink közé tartozó lesz. „ *A fogalomnak a megismerésben éppen az a szerepe, hogy alapul szolgál az egyes megértéséhez...*" (*Vojsvillo*, 1978: 312). A fogalomnévvel ellátott csoportok alkalmassá válnak arra, hogy részei legyenek emlékezési, gondolkodási tevékenységünknek.

Elvonatkoztatva attól a különbségtől, hogy a Nílus-menti papiruszok szerzetesi és oktatási célokat, a ninivei agyagtáblák egyetemes jellegű ismereteket, az alexandriai dokumentumok a tudás ókori metropoliszának ambícióját szolgálták, a közös sajátosságok (megőrzés, saját és idegen kultúrák értékeinek összegyűjtése, a hatalom szolgálata, a szellemi és a gazdasági munka szolgálata, s az uralkodó vagy a város presztízsének hirdetése) alapján általánosított, azonosított létesítmények integrálódtak. Összeolvadtak egy gondolatban, és felvettek egy közös nevet: *könyvtár*. Ennek következtében a *könyvtár* nevet használva ezentúl az képes a nevezett dolog különböző fejlődési szakaszaiban könyvtárként nevesíteni valamit. A könyvtár fogalomban tudás, tapasztalat, emlékezet, ismeret halmozódik fel, sűrítődik össze.

3.1 Lényegi ismertetőjelek

Fogalomalkotásunk során lényegi jegyeket, jellemzőket rögzítünk, tulajdonságokat ragadunk meg az agy absztraháló, osztályozó képessége révén. Arisztotelész a gondolkodási struktúra első alapelemének tekintette a fogalmat (terminus), amit az állítás, majd a következtetés követ. Ha elfogadjuk, hogy a lényeges ismertetőjelek sűrűsödnek össze egy dolog megnevezésében, akkor belátható, hogy ezeknek az ismertetőjeleknek az egymáshoz való viszonyában változás állhat be attól függően, hogy melyik kor melyik embere tekint a dologra. Ember és könyvtár kapcsolatában mindig más tulajdonságok, jellegzetességek fejezik ki a lényeget. Nem statikus tehát az a kép, amelyben ember és könyvtár kapcsolata kifejeződik. Megtapasztalásokat, konklúziókat takar a tartalma. A könyvtár fogalom együtt fejlődik az emberrel.

3.1.1. A kérdés vizsgálati megközelítése

A könyvtár és az ember kapcsolatát képes jellemezni az, ahogy gondolkodunk róla, amely szavakkal összekötjük a fogalmat. A magyarországi könyvtár szakos hallgatók körében elvégzett kérdőíves vizsgálat egyik nyitott kérdése erre irányult. A kérdőív 5. kérdése így szólt:

Társítson a könyvtár kifejezéshez tetszőleges szavakat! Írja le azt a kettőt, amelyik a könyvtár szó hallatán először eszébe jut!

Az 508 fő megkérdezettből 352 fő írt le elsőnek eszébe jutó szótársítást, s közülük 321 fő írt le további asszociációként második szót is.

A vizsgálat tárgya

A vizsgálat azt kutatta, hogy a könyvtár szakos hallgatók milyen metaforikus definícióit adják a könyvtárnak. Válaszaikkal ugyanis egy fogalmat elvonatkoztatás révén egy másik fogalomhoz társítanak. Implicit módon ebben a társításban benne van az ember (a konkrét hallgató) és a könyvtár közötti viszony. Szemléletet tükröz, valamint a fogalom értelmezésének egy lehetséges módját. Olyan szótársításokat hív elő egy ilyen kérdés, amelyekben a választ megfogalmazók ráismernek a könyvtárra.

Hipotézis

A könyvtár fogalmának jelentéshierarchia-elrendeződéséről kapunk képet. Azt valószínűsítettük, hogy kevés számú kulcselem (gyakori említésű szótársítás) fogja strukturálni a jellemzőket. Úgy véltük, konvencionalizálódott könyvtárképet azonosítanak a szavak.

A vizsgálat elemzése

A válaszadók 352 válaszban 27 különböző szót társítottak elsőként a könyvtár kifejezéshez, 321 válaszban pedig 34 félét másodikként. Második szót már kevesebben kapcsoltak a könyvtárhoz, viszont többfélét és egyenletesebb előfordulási gyakorisággal. A szimbolikus hierarchia élén a *könyv* szó áll. Ez kapta a legtöbb első és második említést (152), és ez a szó az, amely a 122 említéssel 35%-osan képviseltetett az elsőként említettek között. A következő szavak: *információ, olvasás, tudás, csend, nyugalom* magas és arányos első-második említésszámok mellett összességében lefedik az összes társítások kétharmadát. Erről a hat szóról elmondhatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók jellemzően ezekkel a fogalomtársításokkal rögzítették a könyvtárral kapcsolatos tudásukat. A többi (37) társított szót egyik alkalommal sem említették tíznél többször az elsőként eszükbe jutott szavak között. Második szótársításként viszont jelentős említésszámmal rendelkezik a *polc, könyvespolc* (17), *könyvtáros* (13), *tanulás* (10), *dokumentum* (9), *internet* (9). Csak második említésként fordultak elő, és itt is alacsony számban a *folyóirat, műveltség, olvasó (használó), olvasójegy, ismeretszerzés, tudomány, doh, épület, fény (vi-*

lágosság), kikapcsolódás, rend, számítógép, kódex, könyvillat, kötelező olvasmány, unalom szavak. Ezeket a könyvtárfogalom univerzumának perifériáján előforduló elemeknek tekinthetjük. Ebbe a csoportba került a két negatív tartalmú szótársítás (*doh, unalom*) és a két lírai megközelítés (*fény/világosság, könyvillat*).

Következtetések

(1) Az asszociáció-háló 43 szóból áll, de hipotézisünket beigazolandó, a szerteágazó értelmezési láncolatnak csak 6 eleme tekinthető a szemantikai tartomány stabil pontjainak. A *könyv, információ, olvasás, tudás, csend, nyugalom* szavak segítségével fogalmazták meg az összes említés kétharmadában a könyvtár jelentését. Ez az a szimbolikus keret, amelybe beilleszthető a többi összetevő. A könyvtár képe kicsiben. Ezek az erős legitimációjú alkotóelemek fejezik ki a válaszadók könyvtárra irányuló attitűdjeit.

(2) Felmerül a kérdés: reprezentációval vagy redukcióval van dolgunk? Úgy véljük, mindkettővel. Markáns jellemzőket említettek, korlátozott számban. A vizsgálatban résztvevőknek olyan szót kellett szótársítások révén értelmezniük, amely számukra gondolatilag, tapasztalatilag és érzelmileg sem ismeretlen. Valószínűleg számottevő mennyiségű szót tudtak volna felsorolni, de úgy tűnik, egyfajta örökölt koncepció hatására választásaik a „*könyvtár = tudás, csend*" hagyományos képletét erősítik. A jelképes alkotóelemek inkább rajzolnak ki sztereotip könyvtárképet, mint korszerűt. A könyvtár egészét csak kevesen azonosították olyan sajátos részével, amely a közösségi funkciót, az emberi kapcsolatokat, folytonos megújulást, a dinamizmust szimbolizálja.

3.2. A könyvtár meghatározó tulajdonságai

Klasszikus, a logikában használt értelemben *fogalom* alatt a meghatározó tulajdonságok együttesét rögzítő képződményt értenek. Gottlob Frege (1980) munkássága alapozta meg az ilyen irányú modern kutatásokat. A meghatározó tulajdonságokat alapul vevő elméletek jellemző téziseit Eysenck és Keane (1997) alapján a következőkben foglaljuk össze:

(a) A fogalmak jelentését a tulajdonság (mint alapvető építőelemek) listája fejezi ki.

(b) A fogalom példányai szükségszerűen rendelkeznek e tulajdonságok összességével, így a fogalom minden tagja reprezentálja kategóriáját.

(c) Ez azt jelenti, hogy világosan meghatározható, mi tartozik egy kategóriába és mi nem; tehát világos határok vannak a kategóriák tagjai és a nem oda tartozó elemek között.

(d) A fogalom minden tagja egyformán reprezentatív.

(e) Amikor a fogalmak hierarchiába szerveződnek, egy specifikusabb fogalom meghatározó tulajdonságai az általánosabb kategóriához viszonyítva tartalmazzák a felsőbb kategória összes tulajdonságát.

A fent ismertetett klasszikus fogalomértelmezés rendszerében vizsgálva a *könyvtár* kifejezést, a következő megállapításokat tehetjük az *a)-c)* pontok alapján:

(a) Szinte lehetetlen egy tulajdonságlista elkészítése „a" könyvtárról. A XX. századig azonban meglehetős biztonsággal állíthattuk, hogy a fogalom építőelemei a következők:
Épületben levő; termekből álló; intézményként funkcionáló; őrző, tárolóhely; gyűjteménnyel rendelkező; dokumentumokat gyűjtő; összeválogatott anyaga rendszeresen gyarapított; rendezett, osztályozott gyűjteményű; a gyűjtemény elemei visszakereshetők; anyaga hozzáférhető; funkciója meghatározott; információszolgáltatást nyújtó; szakképzett személyzet által gondozott; csendes hely.

3.2.1. A kérdés vizsgálati megközelítése

Arra kíváncsian, hogy ma a könyvtárat használó egyetemisták a könyvtárfogalom egyes jellemzőit milyen gyakorisággal és gyorsasággal említik, megkérdeztük a nevezett célcsoport 300 tagját. A 2009. január 5–30. közötti időszakban a budapesti Egyetemi Könyvtár, illetve a Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtára előtt a kilépők közül kértük meg minden másodikat a vizsgálatban való részvételre addig, amíg számuk el nem érte a 150–150 főt. Ehhez Budapesten 6, Kaposváron 8 megkérdezési napra volt szükség. A vizsgálat tárgya egy lista összeállítása volt a könyvtár meghatározó tulajdonságairól.

A vizsgálat menete:

(1) Közöltük a megkért személlyel a következő három mondatot:
Vizsgálatunk azt kutatja, milyen meghatározó tulajdonságokkal rendelkezik a könyvtár, mint intézmény általában. Kérjük, nevezzen meg egy olyan jellemzőt, amellyel leginkább leírható „a" könyvtár! Társítson jelzőt, melléknevet a könyvtár szóhoz!

(2) Diktafonra rögzítettük a kérdésfeltevést és a válaszokat, majd visszahallgatva leírtuk a megadott jellemzőket, azt is jelezve, hogy a kérdés után milyen gyorsasággal (hány másodperc múlva) említették azokat.

(3) Összesítettük, elemeztük, melyek voltak a leggyakoribb jellemzők, melyeket említették 5 másodpercen belül, melyeket hosszabb gondolkodás után.

A vizsgálat eredményeinek értékelése

Valójában értelmezést kértünk a válaszadóktól. A fogalom tulajdonsággal való értelmezését. Következésképpen egyéni tapasztalatok spontán reflexióit kaptuk, válaszaikban a tulajdonságok szórását ezzel magyarázhatjuk. Nem akart vagy nem tudott válaszolni összesen 32 fő (ebből 23 fő Budapesten, 9 fő Kaposváron tagadta meg a válaszadást). Nem tulajdonságot, hanem cselekvést vagy főnevet

adott válaszul összesen 9 fő. A 259 értékelhető válaszban a következő tulajdonságokat nevezték meg (zárójelben a többes előfordulás száma).

(1) 5 másodpercen belül érkezett válaszok 175 főtől:
csendes (18), *segítő* (17), *értékes* (14), *őrző* (11), *nyugodt* vagy *nyugalmas* (10), *dokumentumokat gyűjtő* (8), *rendezett* (8) *információ(t)közvetítő* (8), *barátságos* (7), *megbízható* (6), *örökkévaló* (6), *szolgálatkész* (6), *hasznos* (5), *szolgáltató* (5), *elérhető* (4), *gazdag* (4), *kultúraközvetítő* (4), *tudásközvetítő*, (4), *modern* (4), *nyilvános* (4), *polcokkal teli*, ill. *polcos* (3), *gondoskodó* (3), *közösségi* (3), *egyetemes* (2), *adakozó*, *csúcs* (a.m. *kiváló*), *fegyelmezett, hatékony*, *közvetlen*, *mindentudó*, *szabad*, *tágas*, *tekintélyes*, *unalmas*, *zárt* (1-1).

(2) 5 másodpercen túl érkezett válaszok 84 főtől (félkövér betűvel szerepelnek azok a jellemzők, melyek az előző csoport valamely elemével egyeznek, illetve jelentést nem módosító alaki eltérés van csak közöttük):
segítő (5), ***csendes*** (4), ***értékes*** (4), ***hasznos*** (3), *fontos* (2), ***barátságos*** (3), *értékőrző* (3), ***információ(t)közvetítő*** (3), *informáló* (2), ***közösségi*** (2), ***nyilvános*** (2), ***nyugalmas*** (2), *akkurátus, alkalmazkodó, anyáskodó, azonosuló, befogadó, célravezető, családias, életerős, elismert, emberséges, észrevétlen, exkluzív, időtálló, fejlődő, figyelmes, filantróp, gépesített*, ***gondos***, *hiteles, igényes, ismeretterjesztő, jellegtelen, jó illatú, jól nevelt, kiismerhetetlen, közbenjáró, küldetéses*, ***megőrző***, merev, metakereső, naprakész, nélkülözhetetlen, nemes, nehézkes, ***örökös*** (dolog), *passzív*, ***polcos***, *poros, prosperáló, rátarti, régimódi*, ***szabad***, *szabályozott, szakavatott, szigorú*, ***szolgáltató***, *tiszteletteljes, visszahúzódó, zord* (1–1).

A tulajdonságféleségek száma 81. Esszenciának túlméretezett, de ki mondhatja meg, hány tulajdonsággal írható le egy dolog? Amikor valamiről tulajdonságot fogalmazunk meg, nem csupán az intellektusunkat használjuk. S amikor egy olyan dologról kell nyilatkoznunk, amelyben számos és összetett tevékenység folyik, valamint amellyel különféle okokból és különféle hangulatainkban találkozunk, annak tartalma mindig tele lesz attitűd-jegyekkel, „egyéni ízekkel". (A mentőöv vélhetően kevesebb jeggyel lenne leírható, pl.: karika alakú, nem süllyed el, életmentő eszköz, piros-fehér színű.)

Az öt másodpercen belül érkezett válaszokról elmondhatjuk, hogy ezek a könyvtár megcímkézett kategóriái. Valós, egyszerű jegyek. A többszöri említést kapott tulajdonságokat tekinthetjük a megkérdezettek szerinti alapvető építőelemeknek. A 35 tulajdonságféleségből 24 (68%) fordult elő ismétlődően. Ezen belül a legalább ötszöri előfordulásban elhangzott jellemzők száma 14, ami közel kétharmados arány. A *csendes, segítő, értékes, őrző, nyugalmas, dokumentumokat gyűjtő, rendezett, információ(t)közvetítő, barátságos, megbízható, örökkévaló, szolgálatkész, hasznos, szolgáltató* szavakkal leírt jellemzések a megörökölt,

bevált minták mentén megfogalmazott tulajdonságok. A közösség által legitimált ismerős fogalmak. Ezek az azonnal felötlő tulajdonságok megjelennek az 5 másodpercen túli említések csoportjában is, jellemzően többes megemlítésekként.

Az öt másodpercen túl érkezett jellemzők a személyes, az aktuális tartalmakat, a benső aspektusait közvetítették. Egy kis gondolkodás után 61 különböző tulajdonságot neveztek meg a kérdezettek, majdnem kétszer annyifélét, mint az előző halmazban, és ebből is 46 (75%) nem ismétlődő sem a saját, sem az 5 másodpercen belüli csoporthoz képest. Tehát megfordult az arány: olyan említések kerültek túlsúlyba, amelyek csak egyszer fordultak elő. A legmagasabb ismétlődési szám az 5 volt (*segítő*) a másik csoport legmagasabb ismétlődési számához (a *csendes* 18 említése) képest közel negyedannyi. Tehát a hosszabb idő után válaszolók kevésbé támaszkodtak a sztereotípiákra, inkább egyéni rekonstrukcióit adták a fogalomnak. Valószínűleg inkább a megélt könyvtári kapcsolataikat adták vissza, pl.: *akkurátus, anyáskodó, gondos, szigorú*. Az első csoport szavai között jellemzőbben vannak jelen az elvont, általánosabb tulajdonságok, pl.: *értékes, őrző, rendezett, örökkévaló, kultúraközvetítő, tudásközvetítő, egyetemes*; míg a második tulajdonságcsoport elemei mozgalmasabbak, egyénibbek, pl.: *exkluzív, fejlődő, filantróp, jó illatú, jól nevelt, küldetéses, metakereső, prosperáló, rátarti, régimódi, szakavatott*. A homogénebb tulajdonságokat felsorakoztató első halmazhoz képest a hosszabb gondolkodás után megfogalmazottak árnyaltabbak, és az érzelmek is karakteresebben jelennek meg, pl.: *hiteles, igényes, merev, nemes, nehézkes, poros, tiszteletteljes, visszahúzódó, zord*. Említendő eredmény, hogy negatív jelentésű jellemzőket szinte alig adtak az azonnal válaszolók.

Érdekes adalék, hogy a fentebb hivatkozott, könyvtár szakosok körében elvégzett vizsgálatban, amelyben a könyvtár szóhoz társítható kifejezéseket kértünk, csak fele ennyi szóféleség fordult elő (81>43). A szemantikai tartomány ott homogénebb volt. Természetesen számolnunk kell azzal a befolyásoló hatással, hogy a nem könyvtár szakosoktól tulajdonságokat, jellemzőket kértünk, ezzel mintegy megnyitva számukra az érzelmi megközelítés korlátlanul tágítható szuverén szféráját. Az értelmezés lehetőségei közül ez inkább leírás, mint magyarázat. A könyvtár szakosok válaszaiban domináltak a tárgyak és elvont fogalmak (pl.: *könyv, polc, információ, tudás*), míg a nem könyvtár szakosoknál a cselekvés, az ethosz (pl.: *segítő, értékes, szolgálatkész*).

Következtetések

(1) A könyvtárat több egyidejűleg érvényes tulajdonsággal írhatjuk le.
(2) Az egyes tulajdonságok fontossága egyénenként eltérő. A közös tudás birtokában (mely pl. egy lexikonszócikkben kötelező érvényűen megjelenik), a közös tudást adottnak, de nem behatárolt értelmezési mezőként tekintve mindenki a saját álláspontja alapján nevezte valamely tulajdonságát fontosnak.

Summázat és megkülönböztetés egyszerre szerepet játszott abban, milyen szavakat használtak.

(3) Egy stabilan meglévő konstitutív alap mellett néhányan relevánsabbnak ítélik az egyéni szignifikációkat a könyvtár leírására.

Visszatérve a meghatározó tulajdonságokat alapul vevő tézisek sorára:

(a) A könyvtárfogalom jellemzői évszázadokon át például a következők voltak: *intézmény, csendes hely, polcok állnak benne, könyveket gyűjt.* Ma, ha a kibertér könyvtárát is a fogalomba tartozónak tekintjük, akkor a „gyűjt" jellemzőn túl a többi már nem tekinthető meghatározó tulajdonságnak, így ezek alkalmatlanok a kategóriába tartozás leírására.
Hogy egy elem (egy konkrét dokumentumgyűjtemény-példány) beletartozzon a kategóriába (könyvtár), a fogalom minden szükséges jellemzőivel rendelkeznie kell, és csak ezek összessége elégséges a fogalomba tartozáshoz. Rögtön látható, hogy egy-egy korban az összes jellemzőt csak kevés könyvtár képviselhette maradéktalanul, így logikailag érvénytelen volt számos példány „könyvtár" megnevezése.

(b) A meghatározó tulajdonságok elméletével szemben azt állítjuk, hogy nem ugyanazok a tulajdonságok és nem egyforma fontossággal jellemzik az összes könyvtárat. Asszurbanipál ninivei agyagtábla-gyűjteménye és az Internet Library[3] két olyan közös fogalomnévvel ellátott egyed, melyeknek alig van közük egymáshoz. Közöttük csak a gyűjtés és a szolgáltatás tulajdonságeleme tekinthető egyező jellemzőnek. E tulajdonság-összetevők valószínűleg fontosabbak is a *könyvtár* fogalomhoz tartozó egyedek meghatározásában, mint más elemek.

(c) A klasszikus fogalomértelmezésben bármely entitás, amely megfelel a könyvtár kategória kritériumainak, ugyanazon joggal képviselheti a fogalmat, vagyis nem „könyvtárabb" könyvtár egyik sem a másiknál.

(d) A szakkönyvtár, mint specifikusabb fogalom meghatározó tulajdonságai az általánosabb kategóriához, „a" könyvtárhoz viszonyítva tartalmazza a felsőbb kategória összes tulajdonságát.

A Rips és Smith csoportja által kidolgozott **jegy-összehasonlító elmélet** (*Rips–Shoben–Smith*, 1973) szerint a meghatározók mellett léteznek jellemző jegyek is, és ezek folyamatos összevetésével (verifikációjával) kategorizálunk. Elméletük legfontosabb tézisei alapján a következő megállapításokat tehetjük:

- A könyvtára fogalma a meghatározó (pl. gyűjteményt hordozó, információszolgáltatást nyújtó) és jellemző (pl.: szakemberek információs igényeinek szolgáltatója) tulajdonságok.
- A fogalom lényege a meghatározó tulajdonság, amely a kategóriába tartozó összes entitás közös sajátja.

- A jellemző tulajdonságok a kategórián belüli tipikus jegyeket hordozzák.
- A fogalmak összevetése (pl. a szakkönyvtár – könyvtár) úgy történik, hogy először a szakkönyvtár és a könyvtár összes meghatározó, illetve jellemző tulajdonságát összehasonlítjuk, majd ha még nem egyértelmű az eredmény, csak a meghatározó tulajdonságokat feleltetjük meg egymásnak.

Amennyiben tehát azt a kérdést tesszük fel, hogy könyvtár-e a virtuális könyvtár, vagy könyvtár-e az agyagtábla könyvtár, akkor a meghatározó tulajdonságok (pl. gyűjteményt hordozó, információszolgáltatást nyújtó) révén egy kategóriába (könyvtár) tartoznak még akkor is, ha jellemző tulajdonságaik eltérőek (zárt – falak nélküli; kanonizált – interaktív).

A jellemző tulajdonságjegyeket bevezető elmélet könnyít a csupán a meghatározó tulajdonságok összességét elfogadó nézet szigorán, de ez a szemlélet sem szünteti meg azt a problémát, hogy néha nehéz eldönteni, mit tekintünk meghatározó tulajdonságnak. További dilemmákat vet viszont fel, hogyan különböztessük meg a meghatározó és a jellemző tulajdonságokat.

3.3. A könyvtárfogalom a prototípusmodellben

A **prototípus-elmélet** (*Rosch*, 1973) azon alapul, hogy a fogalmak a mintapéldányok tulajdonságait rögzítik. A dolgokat tulajdonság-hasonlítással kategóriákba soroljuk. A kategóriákon belül a tipikus jegyek hordozóját prototípusnak hívjuk. Ez alapján és nem a definíció mentén kategorizálunk. A fogalmak is a prototípusmodellben épülnek fel. A prototípus-elmélet cáfolja Arisztotelész modelljét, amely szerint az egy fogalomba tartozás érdekében a dolgoknak szükséges és elégséges tulajdonságokat kell felmutatniuk.

A prototípus-felfogás általános nézetei szerint a fogalom prototipikus annyiban, amennyiben az egy tulajdonság-együttest, illetve a fogalom reprezentatív példáit képviseli. A kategóriába tartozás feltétele már nem a szükséges és elégséges tulajdonság megléte, hanem a szükségszerűn túl meglévő tipikus vagy reprezentatív jelleg.

A könyvtártörténetek prototípustörténetek. A fogalom lényegét az absztrakción kívül jeles képviselőik is meghatározták. Könyvtár az, ami az alexandriai volt; könyvtár az, amelyben a British Library olvasóterme található; könyvtár az, ami úgy működik, mint a Library of Congress. A könyvtártörténet azért tekint vissza több ezer évre, és azért nem jósolható meg biztonsággal a vége, mert mindig voltak a fogalom legjobb példáinak tekinthető entitások, melyek megjelenítésével garantált a korokon átívelő továbblétezés. A prototípusok érvényüket kiterjesztve demonstrálják az időszak többi könyvtárát. Amikor az ókor könyvtárait idézzük fel, a ninivei és az alexandriai könyvtárat idézzük meg. Egy-egy kor, hely gravitációs pontjai a prototípusok, melyek elrendezik a többi helyét, szerepét is. Prototípuskönyvtárnak tekinthetjük például a következőket: *Muszeion, Bri-*

tish Museum, Bibliothèque Nationale, Library of Congress, Deutsche Bücherei, Internet Library, mivel saját koruk legjobb mintáit nyújtják, de főképpen azért, mert számos, általuk kipróbált szolgáltatás, munkaszervezési kérdés beépült a többi könyvtár protokolljába. Olyan, elsősorban innovatív szemléletükből fakadó tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek a működésük előtt nem voltak kritériumai a könyvtári létnek. Prototípussá vált a XIX. század végétől az angolszász könyvtárügy, a szabad hozzáférés alapvető emberi jogát mintául adva. A szabad hozzáférés eszméje alapján kinyitott ókori római nyilvános könyvtárak felvilágosult gesztus, nem pedig deklarált alapvető emberi jog révén voltak elérhetők, így nem válhattak prototípussá, mert a nyitottság nem volt tipikus, nem reprezentálhatta még az ókori könyvtárügyet.

3.3.1. A kérdés vizsgálati megközelítése

A már említett, könyvtár szakos hallgatók körében végzett vizsgálat egyik nyitott kérdése a következő volt:

Ha egy idegen civilizáció számára kellene reprezentálni bolygónk könyvtárait, melyiket mutatná be nekik? Koroktól és országoktól függetlenül nevezzen meg egyet!

Hipotézisek

A válaszadók saját koruk könyvtárait nagy számban megnevezik majd, mert a tulajdonság-hasonlításhoz ezek a legkézenfekvőbb alanyok. Mintapéldányokat keresnek, amelyek tipikus jegyek hordozói, ehhez ismert könyvtárakat idéznek fel. Az is feltételezhető, hogy jelentős számban jelölik meg a távoli országok és korok példányait a könyvtárfogalom reprezentánsaként. Ez a hipotézis arra alapozódik, hogy a reprezentáció fogalom egyik jelentése a jelen nem lévő képviselete, megjelenítése. Másik értelmezésben reprezentánson érthetjük azt a kiválasztottat, amely egy szigorú ismérvrendszer alapján lett erre méltó. A kérdés: melyik lesz meghatározóbb a választásban; a kategória jegyeinek kontrollálhatósága, tehát az ismertség vagy a reprezentatív jelleg?

Az eredmények ismertetése

392 fő (77%) válaszolt a kérdésre. Az említések számának sorrendjében a következő könyvtárakat nevezték meg:

Országos Széchényi Könyvtár 124 (32%), *Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár* 67 (17%), *Library of Congress* 41 (10%), *Alexandriai Könyvtár* 40 (10%), *lakóhelye vagy tanulmányai könyvtára* („saját" könyvtár) 32 (8%), *British Library*, 29 (7%), *Mátyás király Corvina Könyvtára* 24 (6%).

A fennmaradó 10% így oszlott meg: 4–4 említést kapott a *Pannonhalmi Főapátsági Könyvtár* és a *ninivei*, 3-at a *Szegedi Tudományegyetem Egyetemi*

Könyvtára, 2-2 alkalommal nevezték meg a *Somogyi Könyvtárat* (Szeged), a keszthelyi *Helikon Könyvtár és Kastélymúzeumot* (Festetics Könyvtár), a *Berzsenyi Dániel Könyvárat* (Szombathely), és a párizsi nemzeti könyvtárat, a *Bibliotheque Nationale*-t. Egy-egy jelölést kapott a Bécsi Egyetemi Könyvtár (*Universitätsbibliothek Wien*), a *Csorba Győző Megyei Könyvtár* (Pécs), az egri *Főegyházmegyei Könyvtár* (Érseki Könyvtár), Firenze reneszánsz kori könyvtára (*Biblioteca Medicea Laurenziana*), az *Országgyűlési Könyvtár* (Budapest), és a *Bibliotheca Apostolica Vaticana*. Néhány esetben körülírva, nem konkrét könyvtárnevet adva válaszolták meg a kérdést: „*bármelyiket*" (3), „*valamelyik skandináv könyvtárat*", „*valamelyik reneszánsz korabelit*", „*valamelyik egyetemit*", „*valamelyik virtuálist*", „*a legnagyobbat*", „*kis könyvtárat, ahol nagyobb hangsúly van a személyes kapcsolaton*", „*azt, amelyik légkörét átjárja a titokzatosság és a misztikum*".

Értékelés

A túlnyomórészt magyar könyvtár megemlítések azt az előfeltevést igazolják, hogy a jegyek meglétének tudása, ellenőrizhetősége fontos tényező a kategóriába soroláshoz. A válaszolók harmada mintapéldánynak tekinti a magyar nemzeti könyvtárat, úgy tekintenek rá, mint amelynek tulajdonság-együttese képes reprezentálni a fogalmat. Az Országos Széchényi Könyvtár a válaszadók jelentős része szerint rendelkezik a szükségszerűn túl meglévő tipikus vagy reprezentatív jelleggel. A többi említés mögött is az a törekvés látható, hogy a fogalom legjobb példáját, koruk legjobb mintáját nyújtó könyvtárat nevezze meg a kérdezett, vagyis olyan könyvtárat említsen, amely képes demonstrálni a többit.

Ami azt a feltételezést illeti, hogy távoli országok és korok példányait jelentős számban jelölik meg a könyvtár fogalom reprezentánsaként, abban kérdéses az igazoltság. A százalékosan is kiszámolt említések 27%-a esett ebbe a kategóriába. Említési gyakoriságban és féleségben is többre számítottunk. Ezért hipotézis-kontrolláló interjút készítettünk önként jelentkezőkkel. A kérdőíves vizsgálat után két héttel a kaposvári végzős válaszadókat kértük meg, amennyiben válaszoltak a kérdőívnek erre a kérdésére, és szívesen felfednék választásuk indítékát, mondják el egy beszélgetés keretében. Hat fő jelentkezett; mindegyikükkel külön-külön beszélgettünk. Két fő a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárat, három az Országos Széchényi Könyvtárat, egy hallgató pedig a Library of Congresst nevezte meg válaszában. Az interjúkérdés a következő volt: „*Miért egy magyar és jelenleg is működő könyvtárat választott a világ könyvtárait reprezentálandó*", illetve „*miért a Library of Congresst választotta?*"

A Kongresszusi Könyvtárat választó érvei a korszerűség, a világméretű innovációs tevékenység és kapcsolatrendszer, valamint az ismertség volt. A magyar könyvtárakat megjelölők közül természetesen volt, aki őszintén elmondta, egy magyar könyvtár hamarabb eszébe jut az embernek, de a mélyebb okokat is ke-

resve igazán izgalmas és mondhatni meglepő válaszokat kaptunk. Az rajzolódott ki az öt hallgatóval beszélgetve, hogy ez a választás számukra alkalmat adott az identitásuk kifejezésére is. Ugyanis minden szubjektív véleményben megjelenik az identitás, mint személyes választás. Egyfajta identitásalkotás is az a konstrukció, amelyben azt, hogy mások a világ mely könyvtárát ismerjék meg, ők határozhatják meg. A könyvtárakat is érintő versengés kontextusában megfogalmazott identitásról beszéltek. Az interjúk azért is különösen hasznosak voltak, mert **a szakemberré válás diskurzusában szinte említetlen terület az identitás formálódása.** Érdemes lenne ezen a területen tovább kutatni.

4. Záró gondolatok

A könyvtár fogalom által lefedett tartalmakat mutatta be ez a tanulmány. Vizsgálatokat és anyaggyűjtéseket végeztünk, hogy feltérképezzük, a könyvtár nyelvi jelén keresztül milyen interpretációkat írhatunk le. Kutattuk az etimológiai adalékokat; kérdőíves megkérdezéssel, kísérletekkel vizsgáltuk, milyen szavakkal és könyvtárnevekkel kötjük össze a fogalmat. Melyek a könyvtár fogalmának megkülönböztető jegyei, metaforikus definíciói, meghatározó tulajdonságai? Vélelmeztük, hogy a közösség által legitimált ismerős fogalmak szolgálnak leggyakoribb értelmezésül, de kimutattuk az identitás jelenlétét is, a személyes azonosítás igényét.

A könyvtár szó szemantikai tere rendkívül sokszínű. A könyvtár nem csupán falak, polcok és dokumentumok összessége. Terébe belépve mindenki többet tapasztalhat meg, mint jellemző tulajdonságainak összességét. A jegyeket mindenki a saját elvárásai, tapasztalatai, kultúrája és fogékonysága alapján „keveri ki" könyvtárképpé, gyakran hasonlatok, szimbólumok, metaforák előhívásakor. Az ebben a tanulmányban bemutatott értelmezési formák információforrások a könyvtárról. Jelen vannak, mint egy „mi a könyvtár" tartomány, és viselkedéseinkhez, cselekedeteinkhez innen is veszünk mintát. Természetesen a többségünknek hétköznapi könyvtárunk (könyvtárképünk) van. Mindennapjainkat praktikus cselekedetek kötik a könyvtárhoz, ám ha nem is egy **információs templomba** lépünk be, az értelmezési tartomány mintái befolyásolják, áthatják ezt a lépést. Ilyenkor alapvetően nem jelentéseket, hanem jelentésviszonyokat rögzítenek a megnyilatkozások. Nem a könyvtárról beszélnek valójában, hanem a könyvtárhoz való kötődésükről. Nem szavakat, hanem gondolatokat kapunk arról, mit látnak a könyvtárból, életüknek mennyiben része.

JEGYZETEK

[1] 2006 áprilisa és 2007 októbere között magyarországi könyvtár szakos hallgatók körében végeztük el azt a felmérést, mely a könyvtárhoz kötődő szimbolikus tartalmak meglétét vizsgálta. 508 hallgatót kérdeztünk meg kérdőíves módszerrel.

[2] „Ő volt hát Eleven *Bibliothecaja* Krisztusnak" Forrás: Fejérvári Halotti Beszéd.

[3] Brewster Kahle egy olyan szoftvert fejlesztett ki (1996), amely az internet teljes állományának naponta frissített összegyűjtésével hozott létre egy globális digitális könyvtárat. URL: http://www.archive.org [2010. 08. 17.]

IRODALOM

Benkő Loránd (1995): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 1. köt., A–Gy.

Eysenck, Michael W.–Keane, Mark T. (1997): *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Frege, Gottlob (1980): *Logika, szemantika, matematika. Válogatott tanulmányok.* Gondolat, Budapest.

Gáldi László (1957): *A magyar szótárirodalom a felvilágosodás korában és a reformkorban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Geertz, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások.* Osiris, Budapest.

Online Etymology Dictionary. Ed. Harper, Douglas. URL: http://www.etymonline.com [2010.09.12.]

Rips, L.J.–Shoben, E.J.–Smith, E.E.(1973): Semantic distance and the verifictation of semantic relations. *Journal of Verbal learning and Verbal Behaviour.* Vol. 12., Issue 1. 1–20.

Rosch, Eleanor (1973): Natural Categories. In: *Cognitive Psychology.* Vol. 4., Issue 3. 328–350.

Sapir, Edward (1971): *Az ember és a nyelv.* Gondolat, Budapest.

Vértesy Miklós 1987): *Könyvtárosok kislexikona.* Múzsák, Budapest.

Vojsvillo, J. K.(1978): *A fogalom.* Gondolat, Budapest.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BUCSY GELLÉRTNÉ

A bölcsődés gyermekek mozgásfejlődését befolyásoló pedagógiai hatások vizsgálata

A tanulmányban bemutatott vizsgálat időszerűségét a magyar felsőoktatásban újként megjelenő Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítése és indítása indokolja. A pedagógusképzési ágba sorolt szakhoz kapcsolódó módszertani tárgyak színvonalas oktatása igényli olyan pedagógiai kutatások lefolytatását, amelyek a bölcsődés gyermekeket érő nevelési hatásokat vizsgálják az intézményrendszerrel, illetve a családi háttérrel összefüggésben. Kutatásunk célja a gyakorlati képzést folytató soproni bölcsődék személyi feltételeinek vizsgálata, továbbá az intézményes testnevelés tartalmának elemzése volt. Mindezek vizsgálatát fontosnak ítéltük abból a szempontból, hogy a felkínált lehetőségek mennyiben szolgálják a kisgyermekek optimális mozgásfejlődését. Vizsgálatunk tárgyát képezte az is, hogy a szülők milyen elvárásokat fogalmaznak meg a bölcsődei testneveléssel kapcsolatban.

Bevezetés

A bölcsődei ellátásnak Magyarországon 1852 óta vannak hagyományai. Az intézmények szakemberképzése hosszú időn keresztül középfokon valósult meg. Ez a képzési szint viszont napjainkra már nem biztosította a korai tanulással kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai kutatások érvényesülését, miszerint a csecsemő- és a kisgyermekkorban nemcsak a gondozásnak, hanem a nevelésnek is fontos szerepe van az idegrendszer, a kognitív és a szociális fejlődés szempontjából. Szakmai igényként merült fel tehát a felsőfokú szakképzés, majd a Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak létesítése. A magasabb szakirányú végzettség a csecsemőkkel, kisgyermekkel foglalkozó szakemberek nagyobb pedagógiai felkészültségét hivatott biztosítani. A szakma presztízse szempontjából is fontosnak tekinthető ez a lépés, hiszen eddig a továbbtanulni szándékozó bölcsődei szakemberek más intézményekben voltak kénytelenek diplomát szerezni. Óvodapedagógus-képzésben, tanítóképzésben, szociálpedagógus-képzésben stb. A bölcsődések számának ugrásszerű emelkedése is igényli a szakemberképzés megújítását, a nagyobb pedagógiai felkészültség biztosítását, hiszen a magas gyermeklétszám az eddiginél nagyobb felelősséget hárít a bölcsődékben dolgozó gondozókra, nevelőkre. A szülőkkel megosztva a feladatot, egyre több kicsi nevelése, mozgásfejlesztése hárul rájuk.

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara – a MAB határozata értelmében – 2009-ben elnyerte a Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szak indítási jogát. Ezt követően 2010 februárjában levelező tagozaton, majd 2010 szeptemberében nappali tagozaton elindult az oktatás. A magyar felsőoktatás új alapképzési szakához kapcsolódó módszertani tárgyak színvonalas oktatása igényli olyan pedagógiai kutatások lefolytatását, amelyek a bölcsődés gyermekeket érő nevelési hatásokat vizsgálják az intézményrendszerrel, illetve a családi háttérrel összefüggésben.

Jelen tanulmányban egy kiterjedtebb sportpedagógiai kutatás első lépéseit mutatjuk be, amelynek célja a bölcsődés gyermekek mozgásfejlődését befolyásoló pedagógiai hatások vizsgálata a gyakorlati képzést folytató soproni bölcsődékben. A bölcsődébe kerülő gyermekek először kapcsolódnak be a rendszeres testnevelésbe, amelynek színvonala nagymértékben meghatározza motorikus fejlődésüket. Ezért vizsgálatunk tárgyát elsősorban a bölcsődei testnevelés személyi feltételrendszerének, továbbá tartalmának az áttekintése képezte. Kutatómunkánk során arra kerestünk választ, hogy a gondozónők szaktudása és az intézmények által felkínált mozgáslehetőségek mennyiben segítik a kisgyermekek optimális mozgásfejlődését. Vizsgáltuk továbbá azt is, hogy a szülők milyen elvárásokat fogalmaznak meg a bölcsődék felé a játékos testneveléssel kapcsolatban, mennyiben azonosulnak azzal a szemlélettel, amely szerint a rendszeres, tervszerű testgyakorlás már a korai életévekben is fontos.

A kutatás bemutatása előtt fontos megfogalmaznunk, hogy mit értünk optimális mozgásfejlesztésen ebben az életkorban. Tapasztalatunk szerint urbanizált világunkban a felnőttek mozgásszegény életmódja már a kicsi gyermekekre is hatással van. A szülők jelentős része nem figyel oda gyermeke természetes mozgásszükségletének a kielégítésére. Ennek lehet oka az időhiány vagy a nem megfelelő sportszocializáció (*Bognár és mtsai*, 2006). Sportolási szokásait tekintve a szülői ambíció döntő a felnövekvő gyermek életében (*Gombocz,* 2008). Az intézményes testnevelés feladata a gyermekek természetes mozgásigényére építve az inaktív életvitel káros hatásainak a kompenzálása, a rendszeres, időkorlátokhoz kötött testnevelés szokásrendszerének a kialakítása (*Bucsy*, 2009). A bölcsődések jelentős része korai gyermekkorát éli. Az 1–3 éves korban az alapvető mozgásformák széles körű gyakorlása képezi a testnevelés tartalmát, hiszen a gyermek már sokféle mozgást ismer és használ, de ezeknek téri-dinamikai jellemzői még elmaradnak az érett mozgásmintákétól (*Farmosi,* 1999). Az említettek megvalósulását alapvetőnek tartjuk a zavartalan mozgásfejlődés szempontjából. Ebben a korai életszakaszban a gyermekek elsősorban utánzás révén és játékosan sajátítják el az alapvető mozgásformákat, illetve azok egyszerű kombinációit (*Istvánfi,* 2006). Egyes mozgásformák fejlődése, azok változatos formáinak megjelenése különösen igényli a felnőttek segítségét, mozgásmintáját, ezért a motorikus fejlődés nélkülözhetetlen eleme a bölcsődei gondozónők pedagógiai képzettsége, módszertani tudása, szakértelme.

Anyag és módszer

A vizsgálat hipotézisei

A kutatás céljához igazodva fogalmaztuk meg hipotéziseinket.

H_1: Feltételeztük, hogy a bölcsődei gondozónők egészségügyi képzettsége magasabb pedagógiai képzettségüknél.

H_2: Feltételeztük, hogy a bölcsődei testnevelés felépítését, tartalmát egyéni sajátosságok jellemzik; az intézményes testnevelés keretein belül a kisgyermekek mozgásfejlesztésének még vannak további kiaknázatlan lehetőségei.

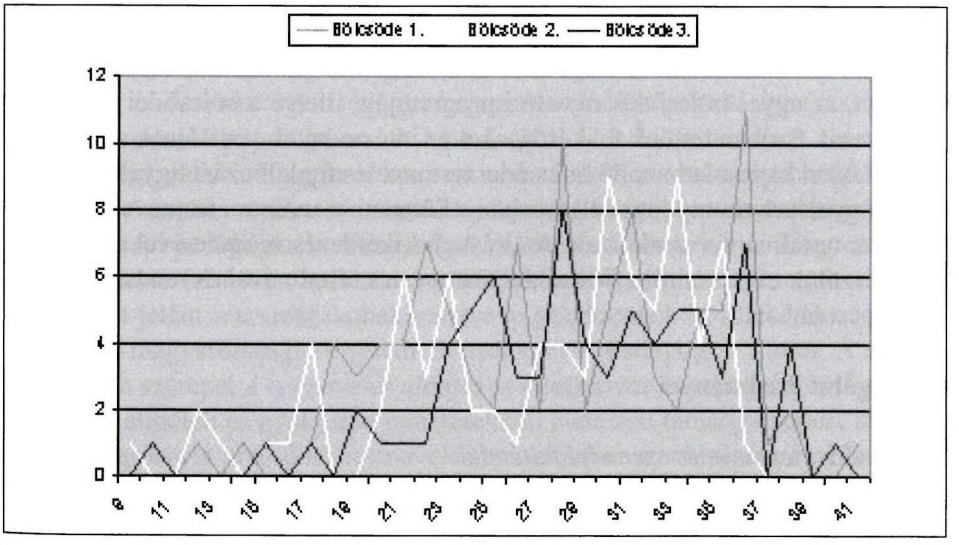
H_3: Feltételeztük, hogy a szülők fontosnak tartják a rendszeres, játékos bölcsődei testnevelést.

A vizsgálat mintája

A mintát három olyan soproni bölcsőde képezte, ahol több éve gyakorlati képzés folyik. A Csecsemő- és kisgyermeknevelő, -gondozó felsőfokú szakképzésben, illetve ez év januárjától a Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA képzésben résztvevő hallgatók járnak ezekbe az intézményekbe gyakorlatra. A vizsgálatban 43 fő gondozónő és 264 fő bölcsődés adatait vettük fel. A szülői mintát Az 1. sz. Gyakorló Bölcsőde bölcsődéseinek szülei alkották, 29 nő és 26 férfi.

Az *1. ábra* adatai jól tükrözik, hogy 1. számú bölcsődébe felvételt nyert gyermekek átlagéletkora 27, 8 hónap, a 2. bölcsődében 27,1 hónap, míg a 3. számú bölcsődében 29 hónap volt. 2009. szeptember elsején a legfiatalabb bölcsődés betöltötte a kilencedik, a legidősebb pedig a negyvenegyedik hónapját.

1. ábra: A bölcsődések életkor szerinti megoszlása



A bölcsődei gondozó adatait részletesebben *A vizsgálat eredményei* c. fejezetben tárgyaljuk az iskolai végzettséggel összefüggésben. A bölcsődések szüleinek jellemzőit az *1. táblázatban* foglaltuk össze.

1. táblázat: A szülői minta adatai

	Anya	*Apa*
Átlagéletkor (év)	34,8	36,3
Iskolai végzettség (%)		
Egyetem, főiskola	51	35
Középiskolát végzett	21	42
Szakmunkásképzőt végzett	28	23
Általános iskolát végzett	0	0
Életkörülmények (%)		
Jómódúak vagyunk	7	12
Átlagosan	90	76
Nem jómódúak	3	12
Rendszeresen sportolók (%)	35	23

A szülők iskolai végzettségének, jövedelmének és sportolási szokásainak adataiból arra következtettünk, hogy az anyák és az apák esetében is pozitív mintáról van szó. A jellemzők között a sportolási szokások rögzítését is fontosnak tartottuk, mivel a bölcsődei testnevelés megítélése nagyban függ a szülők testedzéshez való viszonyától.

A vizsgálat módszerei

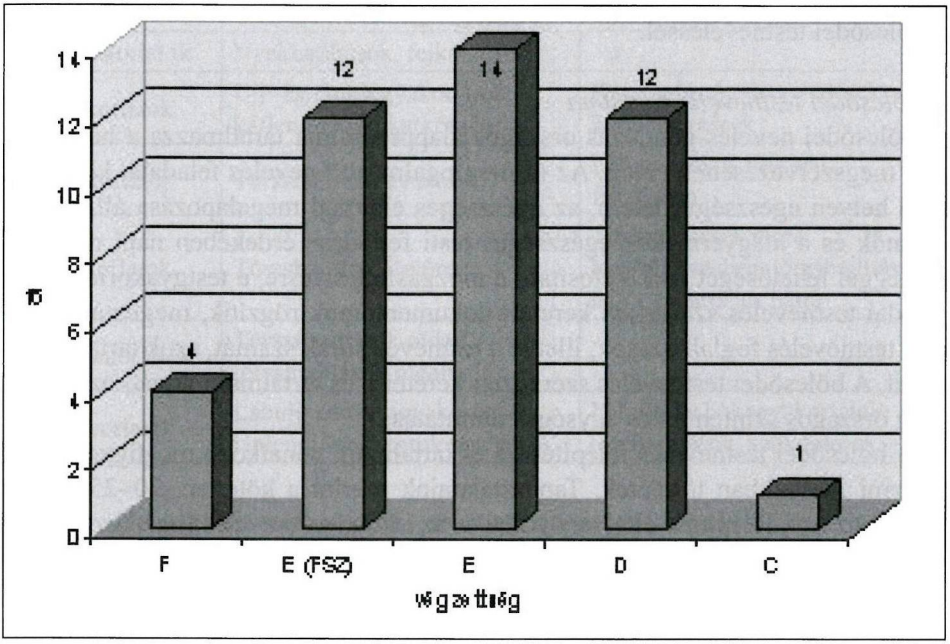
Többféle vizsgálati módszert alkalmaztunk feltételezéseink igazolására. Dokumentumelemzéssel jutottunk hozzá a bölcsődések életkori jellemzőihez. Áttekintettük *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (2008) c. kiadványt, az egyes bölcsődék nevelési programjait, illetve a bölcsődei csoportok heti terveit. Szóban tettünk fel kérdéseket az intézmények vezetőinek a személyi feltételekkel kapcsolatban. 28 bölcsődei testnevelés foglalkozást figyeltünk meg, a megfigyelések szempontjai elsősorban a kötetlen szervezésű testnevelés foglalkozások tartalmára vonatkoztak. Az írásbeli kikérdezés módszerével tájékozódtunk a szülők elvárásairól a bölcsődei testnevelés tartalmával és rendszerességével kapcsolatban.

A vizsgálat eredményei

A bölcsődei testnevelés személyi feltételei

A személyi feltételek teljesülésénél a gondozónők végzettségét vettük alapul. A 2. ábra oszlopdiagramjai jól szemléltetik, hogy a szakemberképzés ezen a terü-

2. ábra: A bölcsődei gondozónők végzettsége



leten nem egységes. Nehezen követhető nyomon az a pedagógiai, módszertani tudás és felkészültség, amely az egyes végzettségekhez kapcsolódik.

A vizsgálatban résztvevő 43 gondozónő közül 1 fő besorolása C kategóriás, ami azt jelenti, hogy a nyugdíj előtt álló hölgy érettségihez nem kötődő csecsemő- és gyermekgondozónő-tanfolyamot végzett. A D kategóriába soroltak az érettségihez kötött csecsemő- és gyermekgondozónői, az E kategóriába tartozók pedig szakgondozónői képesítéssel rendelkeznek. Az említett két iskolatípusban végzettek elsősorban egészségügyi képzésben részesültek, és kevés szakmódszertani ismeret elsajátítására volt lehetőségük. Rendszeresen részt vesznek viszont a regionális módszertani központ szervezésében szakmai továbbképzéseken. Több nevelési területre kiterjedő tájékoztató füzetek, módszertani levelek is segítik a napi pedagógiai tevékenységet. A kétéves Csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzést (FSZ) – amely szintén E kategóriába való besorolást jelent – a vizsgálatban résztvevő gondozónők közül 12 fő végezte el a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán. A soproni tantervben szerepel *A testnevelés alapjai és módszertana* tantárgyblokk 3 féléven keresztül elméleti és gyakorlati ismeretekkel. Nevezett tantárgycsoport felkészíti a hallgatókat a bölcsődei testnevelés tervezésére, szervezésére és vezetésére. A gondozónők közül F kategóriába sorolható 4 fő. Ők óvodapedagógus, illetve szociálpedagógus szakon végeztek. Az óvodapedagógus végzettség testnevelés-

módszertani képzettséget takar, a soproni szociálpedagógus-képzésben szerepelnek olyan sportszakmai tantárgyak, amelyek érintőlegesen kapcsolatba hozhatók a bölcsődei testneveléssel.

A bölcsődei testnevelés tartalma

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja tartalmazza a bölcsődei élet megszervezésének elveit. Az itt megfogalmazott nevelés feladatai között az első helyen egészségvédelem, az egészséges életmód megalapozása áll. A csecsemők és a kisgyermekek egészséges testi fejlődése érdekében napi rendszerességgel lehetőséget kell biztosítani a mozgásfejlesztésre, a testgyakorlásra. Az óvodai testnevelés szervezeti kereteit dokumentumok rögzítik, meghatározva a heti testnevelés foglalkozások, illetve a testnevelésórák számát, azok tartalmi kereteit. A bölcsődei testnevelés szervezeti kereteire és tartalmára vonatkozóan ma még országos szinten nincs egységes útmutatás.

A bölcsődei testnevelés felépítésére és tartalmára vonatkozó megfigyeléseink a termi időszakban történtek. Tapasztalataink szerint a kötetlen, 20–25 perces foglalkozások felépítése eltér az óvodai és az iskolai testnevelés foglakozásokon, órákon megszokottaktól. Az óvodában és az iskolában a szervezet bemelegítése után a fő gyakorlatok elsajátítása, majd a fő gyakorlatok begyakorlását segítő testnevelési játékok következnek, amit a szervezet lecsillapítása követ. Megfigyeléseink szerint a bölcsődei testnevelés előkészítő részét a 2–4 ütemű gimnasztikai gyakorlatok képezik, alkalmanként kiegészülve járás-, futásgyakorlatokkal. A fő részben az alapvető mozgásformák gyakorlása folyik. Testnevelési játékokra nem láttunk példát. Az arányokat tekintve az előkészítő rész időben a kötetlen foglalkozások felét tölti ki.

A bölcsődei testnevelés tartalmának elemzésénél csoportosítottuk a mozgásanyagot aszerint, hogy melyek tartoznak a gimnasztikai gyakorlatokhoz, és melyek az alapvető mozgásformák körébe.

A gimnasztikai alapformákat összesítő *2. táblázat* jól szemlélteti, hogy a bölcsődei testnevelés gazdag a gimnasztikai alapformákban. A 28 kötetlen foglalkozáson összességében szinte minden izomcsoport nyújtására, illetve erősítése megfigyelhettünk gyakorlatokat. A gyakorlásvezetés módszerére az utánzó forma volt a jellemző, a gyerekek által jól ismert mondókák felhasználásával. A gyakorlatsor összeállításában viszont kevéssé szerepeltek azok a módszertani szempontok, amelyeket figyelembe kell venni a gyermeki szervezet általános és sokoldalú fejlesztése érdekében. A szabadgyakorlatokon kívül más gimnasztikai kézi szer, vagy eszköz alkalmazására nem láttunk példát.

A bölcsődében az alapvető mozgásformák széles körű gyakorlása biztosítja azt a mozgásbázist, amelyre az első gyermekkor – és ezzel együtt az óvodai testnevelés – építhet. 4–7 éves korban ez az alapja a mozgásformák tökéletesedésének és az első mozgáskombinációk megjelenésének (*Meinel,* 1977). Az alapkészségek

2. táblázat: A bölcsődei testneveléseken megfigyelt gimnasztikai alapformák

Izomcsoportok	*Nyújtó hatású gyakorlatok*	*Erősítő hatású gyakorlatok*
Nyakgyakorlatok	Nyakhajlítások, fejkörzések	
Kargyakorlatok	Ujj- és csuklógyakorlatok, karlendítések, karkörzések	Karemelések, -leengedések, karlebegtetések
Hasgyakorlatok	Törzshajlítások hátra	Lábmozgások ülésben, fekvésben
Hátgyakorlatok	Törzshajlítások előre	Törzsdöntések előre, hasonfekvésben, törzshajlítások hátra, lábemelés hátra
Oldalgyakorlatok	Törzsfordítások oldalt, törzshajlítások oldalt	
Lábgyakorlatok	Lábujj- és bokagyakorlatok, lánlendítések, sarokemelések	Lábujj- és bokagyakorlatok, térdhajlítások, szökdelések

változatos gyakorlása azért is fontos, mert a mozgásfejlődés a korai gyermekkorban előbb koordinatív, majd pedig differenciálódási folyamatként megy végbe (*Hirtz-Ludwig*,1976; *Israel*,1976).

A *3. táblázat* adatait figyelembe véve a sokrétű mozgásgyakorlás alapelve nem valósult meg maradéktalanul a látott foglalkozásokon.

3. táblázat: A bölcsődei testneveléseken megfigyelt alapvető mozgásformák

Alapvető mozgásformák	*Alapvető mozgásformák változatai*
Kúszás	Kúszás hason (babzsákkal, padon), négykézlábjárás, pókjárás, térdelőtámaszban kúszás, nyusziugrás, kúszás nyújtott ülésben
Járás	Járás ütemtartással, járás lábujhegyen, sarkon, térdemeléssel, járás külső, belső talpélen, járás tempóváltoztatással, járás feladatokkal (guggolás jelre), átlépések zsinór felett, egyensúlyozó járás
Futás	Futás körbe
Ugrás	Szökdelés helyben, célbaugrás, átugrás
Dobás	Ütés (léggömbre), célbadobás (vízszintes célba), babzsákátadás, labdaátadás, labdagurítás párokban
Emelés-hordás	
Húzás-tolás	Húzások ülésben tartással
Gurulás	Hossztengely körüli gurulás
Függés, mászás	

Az alapvető mozgásformák közül a leggazdagabb variációkat a járások területén figyelhettük meg. Hiányoltuk azonban a különböző téri irányokban történő járásgyakorlatokat (oldalirányban, hátrafelé) és a változatos szerekkel történő feladat-végrehajtásokat. A kúszások a kisgyermekek első helyváltoztató mozgásai. Ebben az életkorban a biomechanikailag helyes testtartás kialakításának és a motoros képességek fejlesztésének legfontosabb eszközei. Bár a járások után a leggyakoribb mozgásformaként szerepeltek a vizsgált testnevelés foglalkozásokon, alkalmazásuk mennyiségi és minőségi szempontból mégis elmaradt a korosztály igényeitől. A **futás** a kisgyermekek nagyon kedvelt mozgásformája, örömüket lelik végrehajtásában. Ennek ellenére nagyon szerényen képviseltette magát a kötetlen foglalkozásokon, pedig a jó technikájú futás kialakítása fontos feladata a testnevelésnek. A bölcsődében a futás változatos körülmények között történő gyakorlása – futások különböző alakzatokban, párokban, tárgyak kerülésével stb. – segíti az egyre biztosabb, jobb kivitelű végrehajtást. Nem célja a tanulmánynak az összes mozgásforma részletes elemzése, hiszen a táblázat alapján egyértelműen követhető az egyes testgyakorlatok előfordulása. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a függésekre és a mászásokra nem láttunk példát. A törzsizomzat fejlesztését szolgáló nélkülözhetetlen mozgásanyag talán azért szorult ki a testnevelés foglalkozásokról, mert a bölcsődei csoportszobákban – egy kivétellel – nincsenek bordásfalak. Remélhetőleg a szabadtéri tornaeszközök és mászókák majd az őszi és a tavaszi időszakban megszüntetik ezt a hiányt.

Tapasztaltuk azt is, hogy a kötetlen foglalkozások nem tartalmaztak testnevelési játékokat, a gondozónők nem éltek a mozgásformák begyakorlásának e lehetőségével. A bölcsődések a futójátékokat élvezik a legjobban, a korai gyermekkor vége felé pedig az egyéni versengések is sikerrel gyakoroltathatók körükben. Az utóbbi testnevelési játékfajta előnye, hogy többféle mozgásforma begyakorlására alkalmas, továbbá minimális szabályhoz kell alkalmazkodniuk a kicsiknek.

A szülők véleménye a bölcsődei testnevelésről

A kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek bemutatása előtt ismét fontos megemlíteni, hogy a sportolás szempontjából pozitív minta adatait dolgoztuk fel, ugyanis az édesanyák 35 százaléka, az édesapák 23 százaléka jelölte a kérdőíven, hogy hetente legalább 2–3-szor sportol. Ez az arány jóval meghaladja az országos átlagot. A sportoláshoz való pozitív hozzáállás eredményeként az anyák 96 százaléka, az apák 97 százaléka fontosnak tartja a rendszeres játékos testnevelést a bölcsődében. A bölcsődei testnevelés tartalmával kapcsolatban is feltettünk kérdéseket. Felsoroltuk az alapvető mozgásformákat, továbbá megkérdeztük, melyiknek a gyakorlását tartják fontosnak a korai életévekben. A 4. táblázat adatai szerint az anyák az egyensúlyozást, az ugrást, a mászást és a járást részesítik előnyben. Az apák közül a legtöbben a futás, az ugrás és az egyensúlyozás gyakorlását tartják fontosnak bölcsődés gyermekeiknél.

4. táblázat: A testnevelés tartalma a szülők véleménye szerint

Alapvető mozgásformák	*Anya (%)*	*Apa (%)*
Mászás	45	35
Járás	55	50
Futás	52	62
Egyensúlyozás	83	58
Gurulás	28	27
Dobás	52	46
Ugrás	66	58
Függeszkedési kísérletek	35	42
„Motorozás"	41	38

Ebben az életkorban az alapvető mozgásformák széles körű gyakorlása biztosítja a kisgyermekek optimális mozgásfejlődését. A szülők válaszai arra utalnak, hogy ezzel csak kevesen vannak tisztában. Mindössze két szülő jelölte be az összes mozgásformák teljes körét a kérdőív erre utaló feleletválasztós kérdésére.

Összefoglalás

A bölcsődés gyermekek mozgásfejlődését befolyásoló pedagógiai hatások vizsgálatát célzó kutatás megerősítette feltételezéseinket.

Hipotézisünk, amely szerint a bölcsődei gondozónők egészségügyi képzettsége magasabb pedagógiai képzettségüknél, beigazolódott. A 43 gondozónő közül 12 főt készítettek fel a felsőfokú szakképzésben a bölcsődei testnevelés tervezésére, szervezésére és vezetésére; további 4 fő tanulmányai hozhatók érintőlegesen kapcsolatba a csecsemőkre és a kisgyermekekre vonatkozó testnevelés-módszertani alapismeretekkel.

A 28 kötetlen testnevelés foglalkozás megfigyelése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a bölcsődei testnevelés felépítését, tartalmát egyéni sajátosságok jellemzik. Szembetűnő volt például, hogy a gimnasztikai gyakorlatok hangsúlyosabbak az alapkészségek begyakorlásához képest, a testnevelési játékok pedig nem szerepeltek az általunk vizsgált kötetlen foglalkozásokon. Tapasztalataink megerősítették azt a hipotézisünket, hogy az intézményes testnevelés keretein belül a kisgyermekek mozgásfejlesztésének még vannak további kiaknázatlan lehetőségei. Véleményünk szerint a korai gyermekkorban több lehetőséget kell biztosítani a bölcsődei testnevelés keretei között az alapvető mozgásformák változatos gyakorlására, gyors, pontos cselekvéseket kiváltó játékeszközök és játékok alkalmazásával.

Az írásbeli kikérdezés adatai alapján a szülők fontosnak tartják a rendszeres játékos testnevelést a bölcsődében. Ismereteik azonban hiányosak a kisgyermekek

optimális mozgásfejlődését biztosító mozgásformák tekintetében, és bizonytalanok a bölcsődei testnevelés tartalmával kapcsolatban.

Eddigi kutatási tapasztalataink ismeretében célszerűnek tartjuk további – a bölcsődei testnevelést érintő – sportpedagógiai kutatások lefolytatását, és az eredmények felhasználását a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzésében.

Irodalom

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2008): Szociálpolitika és Munkaügyi Intézet. Gyermekvédelmi Főosztály. 1–13.

Bognár József–Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella–Révész László–Géczi Gábor (2006): A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia* 2006/XLIV. 1–2. 86–96.

Bucsy Gellértné (2009): The role of physical education in kindergarten in the establishment of life-time sport. In: Hughes Mike-Dancs Henriett-Nagyvaradi Katalin (szerk.): Research in Sport Science. Cardiff. ISBN 1 901288 00 13. 41–50.

Farmosi István (1999): *Mozgásfejlődés.* Dialóg Campus, Budapest–Pécs.42–48.

Hirtz, Peter–Ludwig, Gudrun (1976): Ziele, Mittel und Methoden der koordinativen motorischen Vervollkommnung. *Körpererziehung* 1976./11. 506–510.

Israel Siegfried (1976): Die Bewegungskoordination frühzeitig ausbilden. *Körpererziehung* 1976/11. 501–506.

Gombocz János (2008): *A sportolók nevelése.* Platin-Print, Budapest.10–16.

Istvánfi Csaba (2006): *Mozgástanulás, mozgáskészség, mozgásügyesség.* Platin-Print, Budapest. 86–90.

Meinel Karl (1977): *Bewegungslehre.* Volk und Wisser Volkseigener Verlag, Berlin. 293–410.

Haász Sándor

Élménykeresés a szociális professzióban

Napjaink rohanó szakmai világában időnként nem árt megállni, és elgondolkodni azon, vajon milyen humanitás, milyen vélt vagy valós értékek mentén dolgozunk. Hol tartunk a szakmai kapcsolatépítésben ügyfeleinkkel, és milyen kihívásoknak tudunk még megfelelni akkor, amikor a „Rogersi hármas"[1] értékformáló szerepét keressük és vizsgáljuk szakmai identitásunkban. A tanulmány az élményközpontú szociális esetmunkamodell sajátosságaira és a gyakorlatban betöltött szerepére hívja fel a figyelmet.

A feszes teljesítménykontroll, az önmagunknak és feletteseinknek való megfelelés csapdája időnként megtévesztő eredményességet szül szakmai kapcsolatainkban. A segítő interakciókban való elmélyülés, az érzelmi megértés folyamata elképzelhetetlen tudatosan felépített reflexiók nélkül, melyek nagymértékben hozzásegítik a kapcsolat résztvevőit helyzetük értelmezéséhez. Az élmény egy jól megfogható állapot. Az élmények szűk keresztmetszetét adják annak az ismert segítő világnak, melyet mi, szakemberek oly gyakran a „hűvös professzionalizmus arisztokratikus köpenyébe" bújtatunk. A szakmaiság azáltal formálódik, hogy egyszerre többfajta értelmezést is nyer. Benne foglaltatnak a módszertani és metodikai kérdések mellett olyan hétköznapi, emberi viszonyulások is, mint a bánat vagy a szomorúság feloldása, a lelkesedés vagy éppen az élmények keresése.

Ezek közül az életszerű mozzanatok közül talán az egyik legalapvetőbb az élmény közvetlensége (*Cornelius*, 1901: 324). Ez annyira lényeges vonás, hogy egyes szerzők minden más lelki jelenséget közvetettnek tartanak. Az élmény mindennapos nyelvhasználatunkban körülbelül annyit jelent: lelki természetű emberi életmegnyilvánulás. Lényeges tulajdonsága az élménynek, hogy benne az én számára valami rendelkezésre áll. Minden élmény lelki reláció egy szubjektum és egy objektum között. „*Élmény minden pszichés folyamat, amely az Én számára közvetlenül jelenvalóvá tesz valamit.*" – hangzik Eisler összefoglaló definíciója (*Eisler*, 1927:56) [2]. Az élmény alanya tehát mindig egy objektív vagy annak látszó ténnyel áll szemben. Az élmények tárgyiasítása a könnyebb viszonyulást segíti, hogy az objektum által kiváltott élménytartalom könnyebben átélhető, feldolgozható legyen. Az élménytartalom legbelső szubjektív tartalmaink egyike,

melybe bepillantást nem vagy csak nehezen engedünk, mégis a külvilág által formálódik, így befolyásolható.

Másik jól meglátott lelki oldala az élménynek az, hogy benne egy másik kettősség is megmutatkozik: az élmény egyrészt spontán, aktív funkció, másrészt passzív lelkiállapot. Nem egyszerűen lelki történés, hanem e történésnek a megélése is. H. Dingler direkt és reprezentatív élményekről beszél (*Dingler,* 1923), azaz e kettősség alapján két részre bontja ezt a lélektani kategóriát. A nehézséget az élményfogalom túlzott rugalmassága okozza. Mégis, ha a segítés megközelítéséből indulunk ki, a direkt élmények széles tárházát vagyunk képesek prezentálni, gondoljunk csak az új megtapasztalások élményvilágára, vagy azokra a megküzdési stratégiákra, amelyek a probléma megoldásához való viszonyulás újszerű élményét adják. A segítő szakember „hogyan" tudása lehet e facilitatív tevékenység forrása, így a felkészültség legalább annyira szükséges eleme a segítésnek, mint a személyes tér vagy az érzelmi involválódás (empátiás megértés).

Az élmény egy további lényeges vonása, hogy benne valami részleges valami egésszel jut viszonyba (*Diersch,* 1923). Az, hogy e két reláció sem logikailag, sem lélektanilag nem azonos, és egymásra vissza nem vezethető, nyilvánvaló: az „*én*" is lehet „*rész*", s ekkor a „*tárgy*" az „*egész*" (pl. a világnézet élménye), vagy megfordítva: az „*én*" lehet „*egész*", s a „*tárgy*" a „*rész*" (pl. a megismerés élménye). Első pillantásra érthető, hogy a hagyományos élményfogalomnak ez a két hasonló mozzanata igen sok félreértésre adott és ad alkalmat, és nagyban hozzájárul a probléma körüli homály sűrűségéhez. A segítő relációk szintjén főként a megismerés élményvilága gazdagodik, melyen keresztül a világnézeti élmények is formálódnak. Ez utóbbiak a társadalmi viszonyulások és normatív rendszerek (elvárások) kollektív értelmezését, befogadását segítő aktusok. Az élmény magyarázatában szereplő opciók között ott vannak az a) érzelmileg, lelkileg átélt események vagy történések, valamint b) a személyiség kiteljesedését szolgáló tapasztalatok.

Ha összefüggéseket keresünk a segítés dimenzióiban, akkor egyértelműnek mondható relációkra találunk, amennyiben a segítést eseményvezérelt folyamatnak fogjuk fel. Itt egy-egy történés valóban a személyiség kiteljesedését szolgálja.

Gerhard Schulze élménytársadalomról szóló elméletében (*Schulze,* 1992) az élményorientációt mint befelé irányultságot értelmezi. Megkülönbözteti az élmény hétköznapi „benyomáselméletét" az „élményfeldolgozás" elméletétől. Az előbbi az élményt a körülményekből származtatja, és abból a naiv elgondolásból indul ki, hogy a benyomás a befogadóban, mint valami képlékeny anyagban, nyomot hagy. Schulze ezt az értelmezést több szempontból is tarthatatlannak tartja. Nem veti el egészen a körülmények szerepét, mivel a befogadó értelemadó aktusának és a körülményeknek a kölcsönhatását helyezi elemzése középpontjába: a katalizátor-szerepet betöltő helyzet hatásai a vele érintkező „anyagtól" függően alakulnak. Az élmény annyival lesz több a puszta észlelésnél, hogy tartalmazza a

tudati formálás mozzanatát. Az élményfeldolgozás-elmélet három lényeges összetevőt emel ki: az alanyi meghatározottságot, a reflexiót és az önkéntelenséget. Az első aspektus a szubjektív kontextus szükségességét jelenti, a helyzet direkt vagy egyedi voltát hangsúlyozza. A reflexió olyan folyamatokra támaszkodik, mint az emlékezés, a mesélés, az értelmezés vagy az értékelés, a törekvés pedig az élmények elsajátítására irányul. A reflexió előtti eredeti élmény azonban önkéntelen, és a körülmények manipulálásával, a tapasztalatok figyelembevételével csak korlátozott mértékben kontrollálható. A kontrollálhatóság korlátja részben magának a szubjektumnak a kiszámíthatatlanságából adódik, így az önkéntelenség maga is a szubjektív meghatározottság következménye. Az önmegvalósítás folyamata tehát nagyrészt élményekből áll, melyek láncolatában sok pszichológiai, testi és tudati tényező kapcsolódik egymásba mindamellett, hogy szem előtt kell tartani a helyzet jelentését is.

Mit is kell kezdenünk az élményekkel, hogyan tudjuk azokat értelmezni a szociális professzióban? Milyen ún. „élménybankokkal" dolgozhatunk, hogy elérjük a segítés által kiváltható eredményességet vagy az elvárt aktivitást?

A segítés eseményvezérelt folyamatelve a történéseket, mint meghatározó életeseményeket jeleníti meg, amelyben minden aktusnak élménytartalma lehet. A segítő kapcsolatban résztvevőkön múlik a tartalom kitöltése spontán aktusok vagy a körülmények manipulálása által. Erre egy egyszerű példa a szociális munka irodalmából a **pozitív konnotáció,**[2] az intervenciók egy sajátos formája, ahol a problémamező negatív töltéseinek (események, érzelmek) pozitív irányba elmozdító manipulálása zajlik. Az élmények generálása ugyanakkor lehet spontán aktusok által vezérelt folyamat is, mint a személyes vagy kapcsolati tényezők, elégedettség vagy mintanyújtás.

A továbbiakban a fent említett tartalmakból kiindulva, saját elgondolásaim mentén egy olyan szakmai modellt kívánok előtérbe helyezni, amely az élmények központi szerepét hangsúlyozza a hivatásos segítő munkában.

1. Élményközpontú szociális esetmunkamodell

1.1. A változást a segítő kapcsolatban rejlő individuális élmények multiplikálják

A segítő munka hatékonyságára a kapcsolat minősége és tartalmi sokszínűsége (élményvilága) legalább olyan intenzitással bír, mint az esetmunka logikai folyamatmodelljének szakszerű és technikai tudása. A segítő kapcsolat azzal, hogy személyes élményeket nyújt, egyben adekvát mintát is szolgáltat a társas kapcsolatok mindennapjaihoz, a hiteles, asszertív kommunikáció megőrzéséhez vagy fejlesztéséhez.

Az élmény a segítő funkció új narratívája, amely motiválttá teszi a kapcsolatban résztvevőket azáltal, hogy a probléma kimunkálásához vezető úton a köztük fennálló érzelmi-kognitív tartalmakat (reprezentációkat) reflexiók útján folyama-

tosan felülvizsgálják, azokat determinálják – szükség esetén –, újradeterminálják. Az élményállapot azonosítható az adott élményfaktorra vonatkozó intenciók és attitűdök rendszerével.

Az élményközpontú esetmunka egy, a benne résztvevők által kölcsönösen definiált segítő kapcsolat, amelyben segítő és kliense egymás kongruens világáról alkotott gondolataik, vélekedéseik és egymásnak tulajdonított szándékaik (a továbbiakban intencióik) alapján hozzák meg a változás irányába ható – pozitív vagy negatív – döntéseiket vagy az azt megalapozó reprezentációkat.

1.2. „Élménybank", mint individuális reprezentáció, a segítő kapcsolatokat átható (többnyire első- és másodrendű) intencionális változó

Grice szerint a kommunikáció folyamatában közvetített mentális tartalmak nem mások, mint a közlemények hátterében rejlő intenciók. Azaz valamely kommunikatív aktus során a beszélő oly módon kíván a kijelentésével valamilyen hatást elérni, hogy a hallgató felismerje ezt a szándékát (*Grice*, 1957).

Elkerülhetetlen a kommunikációs szándékok (a továbbiakban intenciók) megfelelő értelmezése azokban a szituációkban, amelyek a segítő kapcsolat alakulását, fejlődését meghatározó események, élmények láncolatában szerveződnek (pl. a probléma meghatározása, az együttműködési vagy motivációs készségek felismerése), s amelyeket élőszóbeli és/vagy metakommunikációs eszközök fejeznek ki.

1.3. A modell szerkezeti alapját képező intencionális fókuszpontok

A kölcsönös (segítő–kliens) intenciók rendszerét intencionális alrendszereknek nevezem, mint a segítő kapcsolat hátterében működő ösztönző, generatív tényezők rendszerének. Az alrendszerek funkcionális gyűjtőegységei az intencióknak, annak függvényében, hogy azok mely központi eseményre vagy történésre irányulnak a segítő találkozások folyamatában. **Fókusznak** nevezem azokat a ciklikusan (ülésről ülésre) megjelenő kommunikációs helyzeteket, amelyek vizsgálatában feltárható a mentális tartalmak és attitűdök rendszere mind a segítő, mind pedig a segített érzelmi és gondolatvilágában.

1.4. Az intencionális alrendszerek 5 szintje a segítő kapcsolatok kommunikatív szituációiban

(1) viszonyulás egymáshoz;
(2) viszonyulás a problémához;
(3) viszonyulás a kapcsolathoz;
(4) viszonyulás az elégedettséghez;
(5) viszonyulás a változáshoz.

1.4.1. Az intencionális alrendszerek a fókuszpontok meghatározásával

Személyfókusz: egymás kongruens világának (szakmai, emberi attitűdök, tudás, magatartás) reprezentációja; a kölcsönös megértés; „feed-back" mechanizmusok kognitív magyarázata, pl. elképzelt segítő szerep, előzetes ismeretek, elvárások stb.

Problémafókusz: a problematikus helyzet vagy felbomlott egyensúlyi állapot értelmezése. A kliens és segítő közti problémaérték relevancia (ki hogyan gondolja a másik problémaértelmezését, a problematikus helyzetről alkotott véleményét).

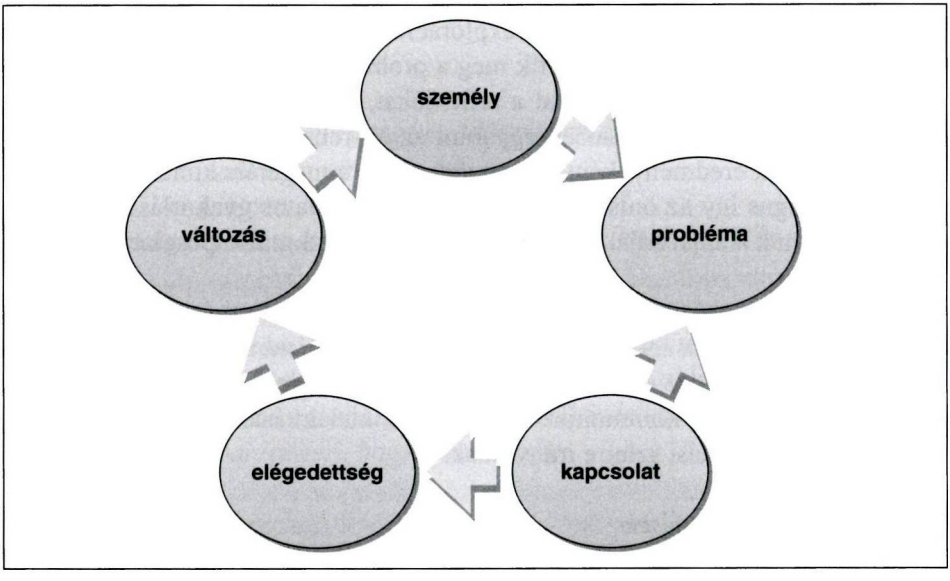
Kapcsolatfókusz: egymás együttműködési szándékának, cselekvéses vagy érzelmi érdeklődésének értelmezése; emocionális reprezentációk.

Elégedettség fókusz: egymás elégedettségi szintjének ismerete.

Változásfókusz: egymás változásba vetett hitének reprezentációja, melyben a sikertelenség alapkérdéséről való gondolkodás ellenpólusát a feltételes szándékok, a jövő pozitív anticipációjának elgondolása adja.

A kölcsönös intenciók rendszere (*1. ábra*) a fent vázolt öt viszonyulási helyzet fókuszában segít meghatározni a segítő kapcsolatok kimenetelét. Ezek egyben a folyamat azon állomásai is lehetnek, ahol bizonyos fejlődési szinten megrekedhet a kapcsolat elmélyülése, és ezáltal az nem a kívánt eredményesség felé szerveződik.

1. ábra: Az intencionális alrendszerek folyamatábrája



Az öt kritikus pont:
(1) szimpátia, elfogadás;
(2) problématudat;

(3) együttműködési szándék;
(4) elégedettség;
(5) változás, változtatás szándéka.

A szakmai kapcsolat hatékonysága két lényeges szempont alapján mérhető:
(1) A kommunikatív „szándékosság" sikerényezői alapján az egyén szintjén valamennyi mögöttes érzés, gondolat, attitűd kifejezésre és megértésre talál.
(2) A kommunikációs technikák alkalmazásának sikerényezői alapján a megfelelő technikák (kérdezés, fókuszálás stb.) alkalmazása elősegíti a szándékok kifejezését; hogy a segítő kapcsolatban résztvevő felek tisztában legyenek kapcsolatuk fejlődésével (a fent ismertetett négy viszonyulási helyzet alapján), és ezt egyértelművé tegyék egymás számára is.

1.5. Reflexivitás (ön- és viselkedési reflexiók), amely új gondolkodási és viselkedési minták kialakítására ösztönöz a segítő kapcsolatban (pl. sztereotípiák, predikciók feloldása)

Az élményközpontú kapcsolat mélyebb összefüggéseinek értelmezése a gyakorlatban az időkorlátoktól vagy egyéb zavaró tényezőktől mentes dialógusok megvalósulásának a feltétele. A szakmai dialógusok két színtere az ún. „explorációs" vagy explicit „kérdezz-felelek" típusú dialógusok, valamint a „reflexív" vagy implicit „kérdezz-felelek" típusú dialógusok. Ez utóbbi két fajtája a viselkedési (vagy társ-) és az önreflexió. Az explorációs dialógusok a kliens és segítője közti tárgyilagos diskurzust jelenítik meg a problémafeltárás folyamatában, míg az utóbbiak ennek hatására azokat a reflexiókat, releváns szakmai élményeket, melyek a segítőben és kliensében egyaránt az ön-reflektív belső „találkozások" vagy dialógusok eredményeként összegződnek, és a megértés kontrollját segítik. A belső dialógus így az önismeret része, melynek tudatos gyakorlása az önazonosság-érzetünk alapját adja. Mind a társas, mind a szakmai kapcsolatépítés szerves része.

1.6 A modell stratégiai szerkezetét alkotó reflexív kérdések szerepe és formái

A modell sajátossága az esetmunka gyakorlatában megjelenő, kölcsönös reflexiókat előtérbe helyező kommunikációs stratégia kialakítása. A reflexiók fókuszpontjai a 4 viszonyulási szintre irányulnak.

1.6.1. Alkalmazott kérdések

Problémafókusz:
- *Úgy érzi, a problémája megértésre talált?* (viselkedési reflexió)
- *Ön szerint mi segítene a legjobban a problémája megértésében?* (önreflexió) *(*Segítő magától: *El tudom fogadni a problémáját? Meg tudok „birkózni" vele?)*

Személyfókusz:
- *Úgy érzi, tudok segíteni a problémáján?*
- *Úgy érzi, el tud fogadni engem, mint segítőjét?*
- *Mivel tudnám megnyugtatni Önt?*
- *Mire számított, amikor megkeresett engem?*
  (Segítő magától: *El tudom fogadni a személyét és a személyiségét? Szimpatikus nekem?)*

Kapcsolatfókusz:
- *Ön szerint jó irányba halad az együttműködésünk?*
- *Van valami oka annak, hogy nem teljesítette a kérésem?*
- *Úgy érzi, a következő alkalommal is szívesen jön?*
- *Tudok segíteni Önnek abban, hogy erősödjön a kapcsolatunk?*
  (Segítő magától: *El tudom fogadni az együttműködésünket? Hiszek benne?)*

Elégedettség-fókusz:
- *Elégedett az együtt végzett munkával?*
- *Elégedett az eddig elért eredményeivel?*
  (Segítő magától: *Elégedett vagyok az eddigi közös munkánkkal? Elégedett vagyok magammal, mint szakmai segítővel?)*

Változásfókusz:
- *Mitől várja a változást?*
- *Van hite a változásban?*
- *Az utolsó találkozásunk óta eltelt időszakban észlelt valamiféle változást?*
- *Ha igen, mi válthatta ezt ki?*
- *Elhiszi, hogy bízom Önben?/Érzi a bizalmamat?*

(Segítő magától: *El tudom fogadni a változást? Hiszek benne?)*

1.6.2. Viselkedési és önreflexiók állítások formájában:
Úgy érzem, úgy látom, hogy tisztában van a problémájával.
Elfogadta a személyemet /minden adottsága megvan ahhoz, hogy...
Együtt akar működni velem/ hisz az együttműködésünkben.
Hisz a változásban/elhiszi, hogy bízom Önben.

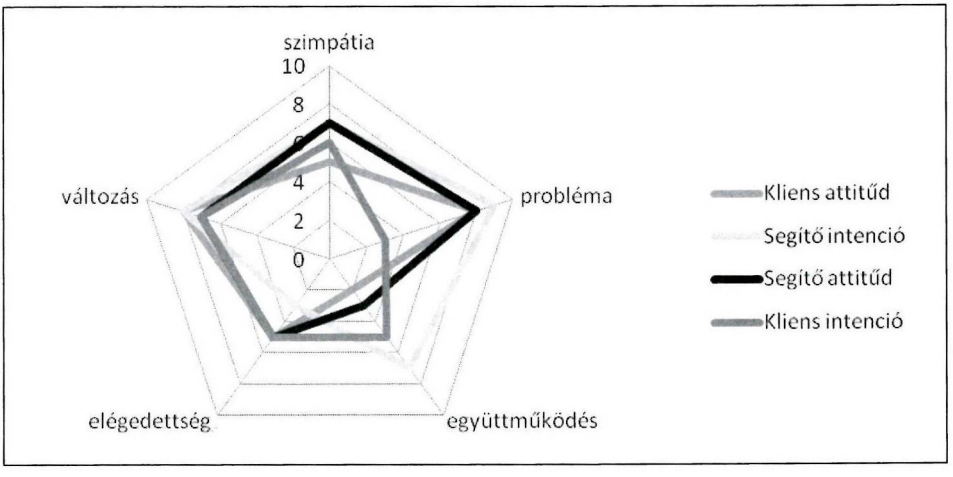
2. Kognitív térkép

A kognitív térkép olyan objektív mérőmódszer, amely bizonyos kognitív területek grafikus ábrázolását nyújtja. Az esetmunka folyamatát meghatározó élmények (5 fókuszpont) alapján összehasonlíthatóvá válnak az attitűdök az intenciókkal. Ennek jelentősége a kapcsolatok fejlődésében van, amikor a mentális tartalmak

„összehangolódása" történik. Ún. sugár diagram segítségével a kognitív térkép feltárhatóvá válik a segítő kapcsolatok fejlődésének különböző stációiban. A diagram a kognitív mezők összerendezettségét mutatja, annak megfelelően, hogy a szándékolt kommunikációs aktusok elérték-e eredendő céljukat, azaz megfelelő benyomást vagy értelmezést keltettek-e az üzenet befogadójában. Ha a kommunikáció stratégiailag jó felépítettséget mutat, minden bizonnyal megszületik az a kölcsönös értelmezés, ami a kívánt eredményesség irányába mutat.

Ahogy azt a *2. ábra* mutatja, minél határozottabban illeszkednek egymáshoz a kognitív mezők, annál biztosabb a kommunikációs szándék kölcsönös kinyilvánítása.

2. ábra: A segítő kapcsolat kognitív mezői



A hiányterületek értelmezése segítséget nyújt a kommunikációs stratégia átgondolásához, újbóli megtervezéséhez az elkövetkező kommunikációs szituációkban. Ehhez nyújthat segítséget egy jól átgondolt kommunikációs terv.

(KA=SI);(SA=KI)

Diagramok egyezősége a megfelelő kommunikációs stratégia alkalmazásával:

(KA+/-SI)=(SA+/-KI)

2.1. Hogyan készíthetünk jó kommunikációs tervet?

- *„Először tisztázd magadban, amit mondani fogsz vagy tenni akarsz!"*
- *„Ismerni kell a befogadót, így tudni fogjuk, hogy kell hozzájuk szólni..."*
- *„Olyan kérdésekkel dolgozz, amelyek szisztematikusak, az általad felállított céloknak leginkább megfelelnek!"*

Az *1. táblázat* alapján tervezhetővé válik a gondozási folyamatban az interakciók kommunikációs menete, ami egyben egy átgondolt szakmai stratégiát is követ. A kommunikáció által jobban előtérbe kerülnek azok a reflexív tartalmak, amelyek a segítő kapcsolatok tartalmi esszenciáját adják.

1. táblázat: Kommunikációs tervdokumentáció

Cél	*Eddig elért eredmény*	*Előrehaladást segítő kommunikációs technika*
Személy		
Probléma		
Együttműködés		
Elégedettség		
Változás		

JEGYZETEK

[1] empátia, hitelesség, feltétel nélküli elfogadás
[2] Fordítás: Haász Sándor.
[3] sajátos nyelvi, kommunikációs eszköz a pozitív érzelmi tartalmak kiemelésére

IRODALOM

Dingler, H (1923): *Die Grundlagen der Physik. 2.* Aufl. Berlin.
Driesch, H (1923): *Ordnungslehre. Ein System des nichtmetaphysischen Teiles der Philosophie.* Diederichs, Jena.
Külpe, O. (1893): *Grundriss der Psychologie auf experimenteller Grundlage dargestellt.* Engelmann, Leipzig.
Cornelius, H (1901): *Einleitung in die Philosophie.* B. G. Teubner, Leipzig.
Eisler, R (1927): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe.* Gruyter I. Band, Berlin.
Heuer, W (1927): *Kausalität u. Willensfreiheit.* Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig.
Hoffmann, P (1919): *Empfindung und Vorstellung.* Reuther & Reichard, Berlin.
Grice, H. P. (1957): „Meaning", *The Philosophical Review* 64. 377–388.
Schulze, Gerhard (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő* 1/2. 135–157.

HÁBER HAJNALKA MÁRIA

A kompetenciakészlet szükségessége a felsőoktatásban / felnőttképzésben Egy pályakövetés eredményei

A XXI. század elkerülhetetlen velejárója a gazdaság által diktált igényekhez való folyamatos, „töretlen" alkalmazkodás. Rugalmasság, versenyképesség, tudás- és kompetencia-központúság, mint kulcsszavak járják át „szellemünket". Mindezen körülmények között milyen szerepet tölt be a felsőoktatásban, illetve felnőttképzésben résztvevő hallgatók kompetenciakészlete? Megteremti-e a felsőoktatás a lehetőséget a gazdaság által diktált versenyfeltételeknek megfelelően a normakövető, magában értéket hordozó képzés biztosítására? Érték még a képzés? Ezeknek a problémaorientált kérdéseknek a megválaszolására vállalkozunk.

1. Problémafelvetés

1.1. Kompetenciafejlesztés

Egyre differenciáltabb tudás megléte szükséges, hogy a képzési rendszerbe bekapcsolódni vágyó, a már padban ülő, képzésben résztvevő hallgató a munkaerőpiacon aktív szerepet tudjon vállalni. A felnőttképzésbe továbbképzési céllal újra bekapcsolódó, tanulási motivációval rendelkező egyén saját képességeinek fejlesztését helyezi a középpontba.

A lexikális ismeretek mellett egyre inkább teret hódít a gyakorlati ismeretek megléte, alkalmazása és fenntartható fejlesztése. Kompetitív személyiség nélkül elképzelhetetlen a stabilitás és a mobilitás. Az adó és a vevő, a szolgáltatást biztosító és szolgáltatást megkövetelő szerepe továbbra is szervesen elkülöníti az adott tevékenység, munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciák körét. *„Dinamikus jelenség, az oktatás, a képzés során megszerzett tudás, a szakmai személyes tapasztalatok együttesét jelenti, ezáltal meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot, valamint a megvalósulást szolgáló motívum- és képességrendszert értenek alatta. Szubjektumközpontú, a konkrét egyén önszervező készségét, gondolkodási és cselekvési diszpozícióit jelenti."* (*Kraiciné*, 2007: 18).

1.2. Kompetenciakészlet és az oktatás kapcsolata

Minden olyan attitűdöt, ismeretet, képességet, ami „helyet cserél" munkáltató és munkaadó között, kompetenciaként értelmezünk. Mindezek feltérképezése és a kihívásokra történő reagálás eredményessége érdekében szükséges az ok-

tatás keretein belül is egyértelműen lefektetni az adott szakterületnek megfelelő kompetenciakészlet körét. A kompetenciavizsgálatot, mint preferenciarendszert értelmezzük a felsőoktatás strukturált szabályozásában, szabályozottságában. A tudás érték volt tegnap, érték ma és érték lesz holnap is.

1.3. Gyakorlatorientáltság és munkaerőpiac

Módszertani megalapozottságra van szükség, hogy a gyakorlati életben ténylegesen megfelelni tudó szakembereket képezzünk ki, akik elhivatottsággal, magas szintű felkészültséggel és valós gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek. Ehhez azonban nélkülözhetetlennek tartjuk a személyiségjegyek, kompetenciakészletek egyirányú, fokozott összehangolását. Minőségi oktatásról akkor beszélhetünk, ha olyan hallgatókat, felnőtteket bocsátunk ki a munkaerőpiacra, akik a szó szoros értelmében alkalmasak a szakjuk specifikumából adódó feladatellátásra, problémamegoldásra. „*...A kompetencia: szakavatottság, felkészültség, szakértelem. Mai használata inkább gazdasági, munkaerő-piaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit (tudományos ismeretet, szabályzatot, egy technológiai leírást stb.) tudjon, ismerjen – számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit meg is tudjon csinálni.*" (*Udvardy–Lakos,* 2009: 250).

A társadalmi környezetet helyezzük a vizsgálat középpontjába, és kísérletet teszünk a társadalom szereplőinek, az egyén igényeit is kiszolgáló személyiségfejlesztő felsőoktatásnak, mint társadalmi funkciónak a módszertani meghatározására. A jelentkező kihívásokra, igényekre az oktatásnak reagálnia kell. Nem engedheti meg magának, hogy nem vesz tudomást a változásokról, a bővülő igényekről.

1.4. Korszerűsítési törekvések, kihívások

A munkavállalók tudásának folyamatos korszerűsítése egyre inkább a felsőoktatás feladatává válik. A Bologna-folyamat kialakulásának eredményeként a gyakorlati képzés mind jelentősebb szerephez jut már az alapszakok esetében is. Az elsődleges cél a munkaerőpiac-orientált kimenet biztosítása bármelyik képzési szintről. A felsőoktatásba történő bemenet szabályozása azonban problémákba ütközik. Törvényileg szabályozott oktatási rendszerünk felvételi eljárástól mentes, a „csak a közoktatásban" szerzett érdemjegyek, mint minősítő tényezők játszanak szerepet a központosított felvételi rendszerben. Bizonyos szakterületeken alkalmassági vizsga biztosít keretet a képző intézmény számára a döntéshozatalban. A versenyképesség fogalmát és az EU-s követelményekkel összehangolt elérendő célokat fogalmazta meg a 2005. évi törvénymódosításban a felsőoktatási törvény, de a megvalósítás még akadályokba ütközik. Mindezek tükrében jól kirajzolódik a kép, hogy a minőségi képzés problémaköre már gyakran a bemenetkor sérülést szenved. A deficit abban mérhető, hogy a felvételi eljárás során nem

beszélhetünk egységes kompetenciakészletről, amely az adott szak sajátosságait, legfőbb követelményeit pontosan meghatározná, ezáltal biztosítaná az alapokra építkező, folyamatos fejlődést támogató oktatási rendszert. A szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó dokumentumok meghatározzák a be- és kimeneti követelményeket, de a gyakorlatban nincs valós lehetőség a képességek pontos, differenciált mérésére (*Barakonyi*, 2004).

2. A megoldási alternatívák elmélete

2.1. Kölcsönös kommunikáció

Hazánk oktatási intézményeinek, munkaerő-piaci szereplőinek közös kommunikációs, problémaorientált tevékenységére lenne szükség, felmérve a munkaerőpiac és társadalom által diktált követelményeket. A felsőoktatás szerepét megerősíti a magasan képzett, kvalifikált munkaerő iránti igény is. Mindezek alapján joggal fogalmazódik meg a kérdés, hogy beszélhetünk-e valóban releváns tudásról, minőségi oktatásról. A munkaerőpiac követelményeivel megegyező, differenciált kompetenciák elsajátításának tanítása a felsőoktatás, felnőttképzés egyik legfontosabb feladata (*Erpenbeck,* 1997).

2.2. Szabályozás

A bemenet szabályozásában törekedni kell a közoktatással megteremtett eredményes együttműködésre. Hangsúlyt kell fordítani arra, hogy a közoktatás kimenete a felsőoktatás bemenete. Mind a hallgatói, mind pedig az oktatói oldalt motiválttá kell tenni. Mindehhez olyan struktúraváltásra, paradigmaváltásra van szükség, ami stratégiai alapokon áll.

Az oktatás kimeneti oldalának szabályozottsága kihat a hallgatóra, a későbbi munkavállalóra, illetve magára a munkáltatóra is. Mindezek figyelembevételével kialakítható egy olyan kompetencia- és gyakorlatorientált rendszer, amelyben meghallgatásra talál mindkét fél, miközben nem tévesztjük szem elől az oktatás minőségi javulásának kérdését. *„A bolognai folyamat egészére alapkívánalom, hogy a felsőoktatásban végzett hallgatóinak nagyobb részét alkalmassá tegye a munkapiacon, a gyakorlati életben való helytállásra, a társadalom valós igényeinek kielégítésére...”* (*Barakonyi*, 2009:233).

2.3. A motiváció forrása, a befektetés megtérülése

A hallgatói oldal akkor tekinthető motiváltnak, ha látja a sikeres elhelyezkedés, illetve a továbbtanulás lehetőségét. Mindez úgy lehetséges, ha olyan szakterületen helyezkednek el, amely a munkaerőpiacra termel. Napjaink társadalmi, gazdasági helyzetét figyelembe véve egyértelműen magállapíthatjuk, hogy minden gazdasági alapokon áll. A versenyképesség, a piacon való maradás feltétele a rugalmasságban, az innovatív képességekben rejlik. Az innovatív képességgel

rendelkező felsőfokú végzettségű hallgatók további fejlesztési szándékukat bizonyítva biztosíthatják helyüket a munkaerőpiacon. Nem elég csak és kizárólag a már meglévő tudásra alapozni, differenciálni kell a meglévő képességek, jártasságok körét is. A kompetenciakészlet a sikeres feladatellátáshoz szükséges, releváns kompetenciákból áll.

Jelen problémafelvetésben az emberi erőforrásba felsőfokon történő beruházás megtérülését úgy kell értelmeznünk, hogy a felsőoktatási rendszerek egykori hallgatói a rendelkezésükre álló tudástőkét milyen hatékonysággal képesek alkalmazni a munkaerőpiacon. A pontos meghatározáshoz azonban nélkülözhetetlen a végzett hallgatók pályakövetése és a munkaerőpiac elégedettségének mérése.

2.4. Kompetencia alapú elemzés

Olyan újszerű metodikai eljárásokra, illetve az így születetett eredmények alkalmazására van szükség, amelyek modellként szolgálhatnak a felsőoktatás egyes képzési területeinek hatékonyság-vizsgálatához. A képzésekben szerzett tudás szerkezetének, valamint a tudástartalmaknak a munkaerőpiac szempontjából hasznosítható területeinek feltárását javasolt a diszciplínák között elterjedő kompetencia alapú elemzési módszerrel végezni. E problémakörben az akadémiai képességeken túl a munka világát és a mindennapi élet kompetenciaterületeit is rendszerbe foglaló új, a kompetenciák típusait pontosan meghatározó értelmezési keret alkalmazása szükséges.

A felsőoktatásban végbemenő képzés fejlesztése, hatékonyságának növelése szempontjából meghatározó a képző intézményekben végzett hallgatók munkaerő-piaci életútja, összefüggésben a megszerzett kompetenciakészletek hasznosíthatóságával. A foglalkoztatottsági szerkezet szakmai, ágazati és regionális sajátosságainak részletes elemzésén túl fontos a strukturális munkanélküliség, illetve a tartós inaktivitás jelenlétének vizsgálata. A jellegzetes mobilitási utak karriertényezői körében fontos továbbá a tudásbővítés technikája. A munkadeficit kezelési stratégiáinak megismerése, a nemi, életkori meghatározottság, a szociokulturális sajátosságok, a birtokolt képességek, kompetenciaterületek és a munkapresztízs vonatkozásában is értékes következtetésekre juthatunk a felsőoktatás szabályozása szempontjából.

Amennyiben a képzési rendszerek eredményeinek munkaerő-piaci fogadtatására hangsúlyt helyezünk, meglátásunk szerint olyan információkat kaphatunk, amelyek irányt mutatnak a felsőoktatási rendszer egésze, így a tartalmi felépítés és a módszertani eszközök megválasztásához is, ezáltal támpontot adnak egy stabil, erős, a fejlődést magában hordozó, versenyképes, egységes felsőoktatási program megformálásához.

A felsőoktatásnak adaptív stratégiákkal szükséges felkészülnie a bekövetkező változásokra. A fenntartható fejlődés kulcsa a folyamatos továbbtanulásban, önfejlesztésben rejlik a képzési rendszeren belül, a képzők körében is (*Hinzen*,

2000). A közösen szerezett tapasztalatok, diskurzusok tevőlegesen javíthatják a magyar felsőoktatási rendszer hatékonyságát, megfelelve ezáltal az egységes követelményeknek. A pontos reflexiók leszűrése érdekében nem hagyható figyelmen kívül a munkaerő-piaci mobilitás empirikus vizsgálata. Fontos szempont a kialakult társadalmi és gazdasági státusz között jelentkező összefüggések, illetve a munkaerő-piaci aktivitás feltárása. A pályakövetési rendszerek elsődlegesen arra koncentrálnak, hogy a volt hallgatók életútja miként alakult. Mindezen adatokból kiindulva a képző intézményeknek lehetősége nyílik a visszacsatolások alapján változtatniuk módszereiken, képzési struktúrájukon.

3. A gyakorlati megvalósulás

3.1. Pályakövetés, mint lehetséges alternatíva

Egy, a Pécsi Tudományegyetem Felnőtt Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (továbbiakban FEEK) keretein belül végzett pályakövetési kutatás eredményeit mutatjuk be a következőkben, a fent említett módszertani javaslatok alátámasztása érdekében.

A kutatás 2006-ban kezdődött, és munkaerő-piaci vonatkozásainak vizsgálata 2009-ben fejeződött be az eredmények értékelésével. Kérdőíves gyűjtés útján jutottunk közel 12 000 postai úton kiküldött kérdőívből 1247 darab feldolgozható, kiértékelhető kérdőívhez, ami az összes már végzett hallgató 11%-át jelenti.

3.2. A minta bemutatása

A nemi összetétel tekintetében megállapítható, hogy igen nagy a nők aránya: 71,3%. A nők munkaerő-piaci részvétele nagymértékben befolyásolja az országok között megmutatkozó foglalkoztatási különbségeket. Az 1990-es éveket követően a nemek közötti aránykülönbség 10 százaléknyi a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében. Ennek több, a társadalom által életre hívott oka van. Napjainkban a felsőoktatási intézményekben egyre nagyobb számban jelennek meg női hallgatók, megvalósítva a nemek közötti esélyegyenlőséget, [1] mint EU-s követelményt.

2004-ben az Oktatási Minisztérium által készített oktatási statisztikák alapján elmondható, hogy a nők 54,2%-a, míg a férfiak 45,8%-a végzett egyetemen vagy főiskolán Magyarországon. 1990-ben ez az arány a hölgyek esetében 48,8%, férfi társaik estében 51,2% volt (*KSH*, 2004).

A születési évek alapján meghatároztuk az életkori mutatókat. Ma a legidősebb hallgató 80 éves, a legfiatalabb 26. Három életkori kategóriát alakítottunk ki, majd ezeket is tovább szűkítettük a munkaerő-piaci megfeleltethetőség érdekében. Az első módszertani kategorizálás alapján három csoportot különböztettünk meg: a 39 éves és annál fiatalabbak (20,3%); a 40 és 50 év közöttiek (38,5%); és az 51 éves és annál idősebbek (41,2%) csoportját. Az átlagéletkor 38 év.

A munkaerő-piaci életutak sajátosságainak vizsgálata érdekében elkülönítettük a pályakezdők [2] és nem pályakezdők táborát. A minta közel 80%-át a nem pályakezdő személyek teszik ki.

A regionális összetétel mellett a szociokulturális sajátosságokat is megvizsgáltuk. A felsőoktatásban történő tanulmányok elvégzésére főleg urbánus [3] területekről érkeztek hallgatók. A szülők, illetve házastárs iskolai végzettségét is figyelembe vettük. A szülők 53,2%- a alacsony iskolai végzettséggel [4] rendelkezik.

A munkaerő-piaci folyamatokkal kapcsolatos összefüggések rendszerében nem hagyható figyelmen kívül a hallgatók anyagi helyzete [5] sem. Bináris változók kialakításával *jó anyagi helyzetben lévő* és *ínséges körülmények között élő* hallgatói csoportot haároztunk meg. 2006-ban, a vizsgálat idején, a hallgatók 47%-a jelentős pénzhiánnyal küzdött.

A szellemi tőke alakulását a diplomák számától és a nyelvvizsgák meglététől tettük függővé. A szellemi tőke összevont indexét, ami az alacsony és magas tudástőke megkülönböztetésére szolgált, a mért végzettségek (diploma, nyelvvizsga) alapján generáltuk. 47,4% több diplomával rendelkezett már a mintavétel idején. Az alacsony nyelvi tőkével rendelkezők aránya 82,8%. 2003-as országos statisztikai adatok azt mutatják, hogy a 40 évnél idősebb nők 88,7% egy idegen nyelvet sem beszél. A 60 éven felüliek vonatkozásában ez az arány még magasabb, 93,9% [6] (*KSH*, 2004). A 2005-ös, Központi Statisztikai Hivatal által közzétett adatok alapján jól látszik, hogy a nyelvi felnőttképzésben elsődlegesen a már felsőfokú végzettséggel rendelkezők vesznek részt, ők a leginkább motiváltak. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya egyre nagyobb növekedést mutat, elsődlegesen a nők körében. A 2005-ös mikrocenzusok alapján (*Bocz*, 2007) 80%-os volt az elhelyezkedési arányuk.

3.3. Munkapiac és oktatás, kapcsolódási pontok

A képzettségnek, képesítésnek megfelelő szakterületen történő elhelyezkedés igen fontos szempont a munkaerőpiacra történő bejutáskor. Ma a problémát a túlképzettség és a szakképzettség hiánya hordozza magában. A Pécsi Tudományegyetem fent említett karán végzett hallgatók 55,2%-a nem a szakterületének megfelelően helyezkedett el. A nők 42%-ának, míg a férfiak 12%-ának a munkahelye volt összhangban a végzettségével.

Az életkori jellemzők éles elhatárolása nélkül is megállapítható, hogy azok vannak többségben, akik nem tudtak a diploma megszerzését követően végzettségüknek megfelelő szakterületen elhelyezkedni. A vizsgált populáció 55,3%-a végzettségétől eltérő szakágban dolgozik. Mindez azt támasztja alá, hogy a képzés során elsajátított ismeretek szerkezete flexibilis, a diplomások rugalmasan alkalmazkodnak a munkaerőpiachoz. Felmerül azonban a kérdés, hogy ténylegesen milyen mértékben hasznosítható az adott képzési intézmény által átadott ismeretek, képességek köre. További kutatás tárgyát képezheti, hogy a munkaerőpiacon

kínált és betöltött munkafajták megkívánják-e valóban a felsőfokú végzettséget. A kérdés magában hordozza annak lehetőségét, hogy a foglalkoztatás szerkezetében túlképzettséggel kell számolnunk. A ma munkaerőpiacát szórtabb szakmastruktúra jellemzi.

A pályakezdők elhelyezkedését nehezíti a gyakorlat, tapasztalat hiánya; 64,7% -uk nem a végzettséggel megegyező területen dolgozik. A szakmai egyezőséget vizsgálva – feltételezésünkkel ellentétben – az urbanizáltság sem volt meghatározó tényező. Az adatok azonban nem adnak elkeseredésre okot, ugyanis a válaszadók pontosan 82%-a levelező tagozatos volt, munka és család mellett tanult. Ez a sajátosság is megrajzolja az oktatási intézmények jellemző karakterét.

Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy milyen okok indokolták a hallgatók szaktudásuktól eltérő vagy csak részlegesen egyező munkahelyen történő elhelyezkedését. A vizsgált alanyok 29%-a, függetlenül nemtől, kortól és más tényezőktől, már a diploma megszerzése előtt dolgozott más szakterületen. A pályakezdő nők 33,6%-ának azért nem sikerült a végzettségüknek megfelelő szakterületen elhelyezkedni, mert nem találtak munkát. A pályakezdő férfiak esetében is ez a tényező volt a legmeghatározóbb: 31,4%-uk vélekedett úgy, hogy nincs szükség szaktudásukra a munkaerőpiacon. Az általános megoszlás alapján 20% nem tudott elhelyezkedni. Összesen 6,1% dolgozott már a képesítés megszerzése előtt is, a diplomájának megfelelő szakterületen.

Az urbanizáltabb és az alacsonyabb településstátuszú lakóhelyek esetében is azok vannak többségben, akik a diploma megszerzése előtt már más területen gyakorlatot szereztek. Őket követik a sorban azok, akiknek nem sikerült a szakjuknak megfelelő állást találni. Az alacsony státuszú településen élő férfiak 4,4%-a, a nők 21,1%-a a végzettségük iránti kereslet hiányára hívták fel a figyelmet.

Az ágazati megoszlást vizsgálva összességében megállapítható, hogy mind az életkor, mind a lakóhely státusza szerinti tényezők figyelembevétele mellett a mezőgazdaság, az építőipar és az ingatlanokkal kapcsolatos foglalkoztatottság igen elmarad a többi ágazat mögött, hasonlóan az országos adatokhoz.

A szaknak megfelelő elhelyezkedés, az ágazati megoszlás mellett érdemes megvizsgálni a munka presztízsét is. Az alapmegoszlásokat vizsgálva meghatározható, hogy a FEEK-en végzett hallgatók 20,7%-ának munkapresztízse alacsony, 70,2%-uknak magas. Az autonómia szintjének meghatározása hasonlóan magas eredményeket hozott kutatásunk során. A válaszadók mindössze 5,4 %-ának önállósága tekinthető alacsony szintűnek. Amennyiben az életkori sajátosságok alapján a pályakezdők és a nem pályakezdők munkapresztízsét nemenként elemezzük, akkor a pályakezdő férfiak 83,3%-a, nő „társaik" 82,6%-a vélekedett pozitívan munkájáról.

A munkanélküliség gazdasági jelenlétét is vizsgáltuk a végzett hallgatók körében. Sajnos magas adatveszteséggel kellett számolnunk. 48%-os adatszolgáltatás

alapján a három hónapnál hosszabb ideig szünetelő munkaviszony az urbanizált településen élő, nem pályakezdő nők körében volt a legjelentősebb.

A karon végzett hallgatók munkaviszonyának három hónapnál tovább tartó szüneteltetésének oka elsősorban a gyermekvállalás volt. Ezt követi a sorban a „munkanélküliség". [7] Harmadik leggyakoribb okként a katonáskodás szolgált. A munkavégzés szüneteltetésében leginkább a nemi életutakban megmutatkozó, illetve a korosztályok munkahelyi életútjai közötti különbségek dominálnak.

Az álláskeresői lét mellett indokoltnak tartottuk feltérképezni, hogy hányszor kényszerültek pályamódosításra, hány munkahelyen álltak alkalmazásban a megkérdezettek. Azok, akiknek a szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, több munkahelyen álltak foglalkoztatásban. Összességében elmondható, hogy függetlenül nemtől, kortól, lakóhelytől, tudásszinttől, a vizsgált populáción belül azok vannak nagyobb számban, akik eddigi pályájuk során legfeljebb három munkahelyen dolgoztak.

Pályamódosítás és karrierépítés nem határolható el egymástól élesen. A kettő közötti összefüggés feltárása jelen esetben egy további kutatás alapja lehet. A megtanult hivatáson belül számos tényező befolyásolja a szakmai karrierépítést. Fontos faktornak tekintettük, hogy miként ítéli meg az alany saját foglalkozásának presztízsét, mekkora az autonómia foka a munkájában, tervezi-e jelenlegi pályájának elhagyását, továbbá azt, hogy milyen tudományos fokozattal rendelkezik, beszél-e idegen nyelvet, sikerült-e a szakjának megfelelően elhelyezkednie, illetve tagja-e bármilyen szakmai szervezetnek. A végzett hallgatók több mint felének (59,7%) karrierpotenciálja [8] alacsony. Ezen belül a nők esetében ez az arány 62%, a férfiaknál 54,2%. Az alacsony karrierpotenciál a legjellemzőbb a karon diplomát szerzettek munkaerő-piaci életútjára, függetlenül nemtől, kortól, vagyoni helyzettől, a szülők és házastárs iskolai végzettségétől, illetve a kulturális tőke- és tudástőkeszinttől.

Napjaink munkaerő-piaci igényeit, illetve az ezekre reflektálni tudó, adaptív oktatási programok kifejlesztését a kompetencia-központúság fokozott megjelenése és folyamatos térhódítása határozza meg. Ezek az igények ugyanakkor nem korlátozódnak a szakképzettségre, az elméleti tudásra; a legkomplexebb tudást követelik, azaz a gyakorlatiasságot, problémamegoldást, felkészültséget, kreativitást, a kompetenciák minél szélesebb körű birtoklását. Ebből következően a kompetencia fogalma elsődlegesen a munka világában, annak változásában és kontextusában értelmezendő.

4. Összefoglalás

A fenti adatok mindezek tükrében reflexióként szolgálnak az oktató intézménynek a hallgatói oldalról. A következő lépés, hogy a munkaadói oldal is meghallgatásra találjon, meghatározza a ténylegesen alkalmazható kompetenciakészletet, amit

az adott képzési intézményben végzett hallgatóktól elvár. A kutatás során választ kaptunk arra a kérdésünkre, hogy a Pécsi Tudományegyetem Felnőtt Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának egykori hallgatói milyen hatékonysággal képesek alkalmazni a rendelkezésükre álló tudástőkét. A kapott eredmények valóban alapját képezhetik a különböző szakok képzési területein megvalósítható fejlesztésnek.

A felsőoktatás és a felnőttképzés továbbra is lehetőséget biztosít a gazdaság által diktált versenyfeltételeknek megfelelő, normakövető, önmagában értéket hordozó képzés biztosításában. A képzés továbbra is értéket képvisel, így megtérül a folyamatos fejlesztés eredményeként a tanulásba, a kompetenciakészlet bővítésébe fektetett energia.

Jegyzetek

[1] 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról alapján.

[2] Azt a személyt tekintjük pályakezdőnek, aki 25. életévét, illetve felsőfokú végzettség esetében – a felsőfokú végzettség megszerzéséből adódóan – a 30. életévét még nem töltötte be, az adott munkaviszony megkezdéséhez szükséges feltételekkel rendelkezik, a munkaügyi központ nyilvántartásában szerepel, és ha tanulmányai befejezését követően álláskeresési járadékra nem szerzett jogosultságot.

[3] Az új változó létrehozásának alapját a kérdezett lakóhelyének településtípusa képezte. A 10 000 lélekszámnál kisebb települések összevonásával – egyéb városok 10000 fő alatt, községek, falvak – kaptuk meg az alacsonyabb státuszú lakóhelyeket, amelyek kevésbé urbanizáltak. A 10 000 fő feletti településekre többnyire magas településszint, urbanizáltság jellemző.

[4] Az iskolázottsági szint megállapítása esetén is egy ú,j összevont mutató segítette a könnyebb értelmezhetőséget. Az apa és az anya külön iskolázottsági szintje szolgált alapjául a szülők iskolázottsági szintjének meghatározásához. Két típust határoztunk meg: az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők és a magas iskolai végzettséggel rendelkezők kategóriáját. Minden olyan képzési forma ez utóbbihoz tartozik, ami érettségi bizonyítványt vagy annál magasabb képesítést ad. A módszertan ugyanerre a struktúrára épült fel a házastársak esetében.

[5] A jelenlegi anyagi helyzetre vonatkozó új változó elkészítésekor azt a változót használtuk fel, amely azt mutatja, hogy az egykori hallgató a jelenlegi anyagi helyzetét hogyan értékeli egy ötfokú skálán.1 – nagyon rossz; 2, 3 – közepes; 4 és 5 – nagyon jó. Ezt szűkítettük le két újabb változóra. Megkülönböztettük az *ínséges* és a *jó anyagi helyzetben* lévőket.

[6] KSH. *Nők és férfiak Magyarországon 2004*. Az idegennyelvtudás szintje a 16 éves és idősebb nőknél, adatok alapján.

[7] A munkanélküliség típusai szerint megkülönböztetünk: a) abszolút munkanélküliséget: a munkáltatók oldalán jelentkező kínálat kevesebb, mint a munkavállalók által biztosított kínálat; b) strukturális munkanélküliséget: a munkaerőpiacra jellemző keresleti és kínálati oldal szerkezetében tér el egymástól, ami annyit jelent, hogy struk-

túrájukban nem elégíti ki egymást a két oldal; továbbá c) súrlódásos (frikcionális) munkanélküliséget: a munkanélküliség e fajtája a munkavállalók mobilitásával függ össze; napjaink munkavállalóinak munkaerő-piaci helyzetére nem jellemző a stabilitás, ami alatt jelen esetben azt kell értenünk, hogy nem egy adott munkahelyen töltik le életük gazdaságilag aktív részét. ebben az esetben a munkaerőpiac két oldala között nem beszélhetünk sem nagyságrendbeli, sem szerkezetbeli eltérésről.

[8] A könnyebb értelmezhetőség érdekében ismét egy új indexet készítettünk, amely a meghatározó tényezők összevont változóját mutatja. Hipotézisünk szerint ezek a változók hatásukban összeadódnak, és együttesen befolyásolják a szakmai karrierépítést a megtanult szakmán belül.

A megadott alapváltozókat bináris kódokká alakítottuk át úgy, hogy megállapítottuk az egyes változók átlagait és szórását. Második lépésként a két változót átkódoltunk, így két új kód jött létre: a pályaelhagyás esetében 1. elhagyók; 2. maradók; illetve a szakmai tagságra vonatkozóan: 1. nem tag, 2. tag. A harmadik lépés: a 70%-tól való eltérés alapján alacsony szintet (1) kapott az az értéktartomány, amely 70% alatti, majd e feletti értéktartományokat magas szintű értékkel nevesítettük (2). Utolsó lépésként az öt változó értékét összeadtuk (16). Ennek a 70%-a 12.

IRODALOM:

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Barakonyi Károly (2009): *Bologna „Hungaricum".* Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Bocz János (2007): *Társadalmi helyzetkép 2005.* <URL: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarshelykep2005.pdf> [2010. szeptember 15.]

Henczi Lajos Dr.–Zöllei Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment.* Perfekt Kiadó, Budapest.

Hinzen, H. (2000): Felnőttoktatás az ezredfordulón In: Heribert Hinzen–Koltai Dénes (szerk.): Felnőttoktatás az ezredfordulón; Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete–PTE FEEFI, Budapest, 11–17.

Erpenbeck, J. (1997): Tanulás, mint a kompetenciák megszerzésének lehetősége. In: Heribert Hinzen–Koltai Dénes (szerk.): A felnőttoktatás jövője – A jövő felnőttoktatása. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete–PTE FEEFI, Budapest, 97–102.

Ádámné Dunai Irén–Grábics Ágnes (szerk.) KSH (2004): *Nők és férfiak Magyarországon 2005.* KSH, SZMM, Budapest.

JÓZSEF ISTVÁN

A csecsemő és a kisgyermek erkölcsi fejlődése

Napjainkban egyre fontosabbá válik a gyermekek helyes, a társadalom által kívánatos értékrendek mentén történő nevelése. Egyre több család küzd ugyanakkor nevelési problémával, szinte eszköztelennek érezve magát. Gyakran hangzik el különböző fórumokon, hogy „megszületett a gyermekek új generációja", ezzel mintegy felmentve mind a szülőt, mind a gyermeket a kialakult helyzettel kapcsolatos felelősség alól. A szerző nem ért egyet azzal, hogy a kialakult problémakört eleve kezelhetetlennek fogja fel, tanulmányában azt igyekszik igazolni, hogy a megfelelő szülői és nevelői attitűd, illetve a kívánatos időben alkalmazott adekvát nevelési eszközökkel és módszerekkel lehet a ma gyermekét megfelelően szocializálni.

Pszichológusként rendszeresen találkozom olyan szülőkkel, akik úgy érzik, hogy gyermekükkel valami nincs rendben. A panaszok között első a gyermek nem „helyénvaló" viselkedése, amelyet a következő mondatokkal támasztanak alá: *„Nem érti, amit kérek tőle", „Nem fogad szót, pedig mindent megbeszélünk vele", „Van, amit hússzor is elismételek neki, de ő mégsem úgy csinálja".* Az előbbi és a hozzájuk hasonló panaszok következményeképpen a szülők és a család környezetének más felnőtt tagjai elképedve gondolnak arra, hogy milyen ember válik ebből a gyerekből, mi lesz belőle, ha felnő. A téma azért is fontos és sajnos nagyon időszerű, mert ma már régóta közhelynek számít, hogy erkölcsi mélyponton van az ország. Az is a közhelyek közé kívánkozik, hogy ki kell ebből az álláspontból lábalni, meg kell keresni és erősíteni az általános erkölcsi értékeket. Egy társadalom akkor válik erkölcsileg rendezetté, ha a társadalmat alkotó egyének, családok, közösségek a társadalom által elfogadott erkölcsi normák, szabályok, értékek szerint élnek és dolgoznak. Erre mi, felnőttek, szülők, pedagógusok készítjük fel gyermekeinket. A mindennapi nevelés keretén belül azzal, hogy a társadalom értékeit, normarendszerét, erkölcsi tudatát és erkölcsi viselkedésmintáit közvetítjük feléjük úgy, hogy azok belső normává, az egyéni életvezetés morális szabályozóivá váljanak.

Fontos ebben a közvetítő munkában az utánzás, később az azonosulás, jutalmazás, büntetés, megerősítés, értelmezés, a felnőttek nevelő munkája, példamutatása, modellszerepe. Óriási felelősség hárul tehát a szülőkre, pedagógusokra, akik munkájuk gyümölcsét csak később, a gyermekek felnőtté válása, a társadalomba való helyes beilleszkedés után élvezhetik.

Sajnos ma egyre inkább azzal találkozunk, hogy ez a gyümölcs nem jól érik be. Valami történik az érlelés közben. Sok minden közrejátszik ebben, számos okot kereshetnénk és találhatnánk is. Fő okként elsősorban mégis azt jelölném meg, hogy a felnőttek elfelejtettek „gyermekül". Olyan elvárásokat támasztanak és fogalmaznak meg, amelyeknek a gyermekek – életkori sajátosságukból adódóan – nem képesek megfelelni.

Felmerül bennem, vajon visszatérünk a középkori felfogáshoz, amely szerint a gyermeket, mint „kicsinyített" felnőttet kezeljük, vagy egyszerűen csak nem figyelünk oda, nem vesszük figyelembe, hogy ők sok mindent másként értenek vagy nem értenek. Őszintén remélem, csupán ez utóbbiról van szó, s ezt egy kis odafigyeléssel lehet korrigálni (*József,* 1998).

Mindezek tükrében érdemes megvizsgálni hol, milyen színtereken, milyen formában történik a gyermekek erkölcsi fejlődése. Milyen sajátosságai vannak a gyermekeknek, melyek azok a másként, „nem felnőttesen" értelmezett fogalmak, szabályok, amiknek a megértése vagy meg nem értése okozza a helyes vagy helytelen értelmezést, erkölcsi fejlődést.

A gyermekek szocializációjának két alapvető színtere a család és az intézményes nevelés (iskola, óvoda, bölcsőde). Mindkettő rendszerként fogható fel. Hajlamosak vagyunk időnként különválasztani ezt a két rendszert, pedig strukturálisan és funkcionálisan azonosak, kapcsolatuk genetikus jellegű. Funkcionálisan az azonosság abból áll, hogy az intézményi nevelés eredeti családi funkciókat – az oktatás és nevelés – vállalt át különféle történelmi szükségszerűségek következtében (*Kézdi*, 1995).

A funkcióazonosság azonban elsikkad, s ennek alapvető oka alighanem az, hogy a család természetes csoport, míg az iskola, óvoda és bölcsőde ebben az értelemben mesterséges képződmény (*Kézdi,* 1995).

Strukturálisan azt jelenti az azonosság, hogy két generáció vesz részt mindegyikben; meghatározó a két generációból származó aszimmetrikus állapot. A gyermek szerepe mindkettőben az, hogy a felnőtt elvárásainak megfeleljen. Különbség legfeljebb annyi van, hogy hol, mely érték, milyen mértékben hangsúlyozódik.

A gyermek a maga lelki fejlődésében, önreflexiós folyamataiban nem tesz különbséget a két fontos rendszer között, benne az élmények nagy számban összemosódnak, amely természetes, ha arra gondolunk, hogy ez a két rendszer mind strukturálisan, mind funkcionálisan homológ.

Piaget vizsgálataiból tudjuk, hogy az erkölcsi fejlődés két általános szakaszra oszlik. A születéstől 10–11 éves korig heteronómiáról beszélünk, míg az ezután következő szakaszt autonómiának nevezzük. A gyermek a heteronómia szakaszában az erkölcsi szabályokat készen veszi át környezetétől, azok megváltoztathatatlanok. Bár sokszor megszegi ezeket a szabályokat, azok jogosságához nem fér kétség. A felnőtt személye rendkívül fontos ebben a korban, ebből következik,

hogy az is fontos, amit tesz és mond. Az autonóm erkölcs idején már nem egyszerűen csak átveszi a szabályokat, hanem meg is alkotja azokat kortárskapcsolataiban. A szabályok érvényességének elismerése ekkor már a kölcsönös egyetértésen, megegyezésen alapul, s nem a felnőtt kényszeríti azt a gyermekre. Mindkét említett szakasz mind a két rendszerben megtalálható.

A gyermek erkölcsi fejlődése a családban kezdődik. A szülő szempontját ismerjük; arra törekszik, hogy a gyermek az erkölcsi szabályoknak megfelelően éljen, vagyis három dolgot várnak el tőle:

- Világosan és tisztán értse a szabályt, amihez alkalmazkodnia kell.
- Élje át a szabály szükségszerűségét, a helyességét, azaz azonosuljon vele.
- Viselkedjék a szabály szellemében (*Ranschburg*, 1995).

Joggal merül fel az a kérdés bennünk, hogy vajon mennyit ért meg a gyermek ezekből az elvárásokból; mennyit és miért teljesít belőlük? Az élet korai éveiben, amikor a gyermek az összes örömforrást igyekszik kihasználni, minden szabály, mely valamilyen kívánatos tevékenységtől tiltja el, csakis kényszerszabályként jelentkezhet nála. Hiányzik a gyermeknél a belátás az ilyenfajta szabályokkal szemben. Amiért mégis betartja legtöbbjüket, annak oka a szülőkkel kapcsolatos viszony, a felnőtteknek való megfelelni akarás és a büntetéstől való félelem. Az erkölcsi nevelés legfőbb célja éppen az, hogy a gyermek elmozduljon ebből az állapotból, azaz ne a félelem és a szülőtől való függés kényszerítse a szabályok betartására, hanem az ésszerűség, belátás, a racionális erkölcs (*Ranschburg,* 1995).

Ha leegyszerűsítjük, az erkölcs két részből tevődik össze. Egyik az erkölcsi tudat, másik az erkölcsös viselkedés. A gyermekek erkölcsi tudatának fejlődésében az első fontos lépcső a fogalmak megértése. Két- és hatéves kor között a gyermek gondolkodása képi, amiből az következik, hogy az elvont erkölcsi kategóriák, mint pl.: a „*jó*" és „*rossz*", még alig érthetőek. Ha a gyermekre a szülő rászól, hogy „*rossz vagy, haragszom rád*", a gyermek esetleg nem is tudja, nem is érti, hogy milyen hibát követett el. Az egészből csak annyit ért meg, hogy valamilyen homályos okból haragszanak rá, vagyis sérül a kapcsolata a szülővel, ami nyugtalanságot, szorongást ébreszt benne. A gyermek igyekszik megérteni, és tartalommal megtölteni a számára – éppen az elvontságuk miatt – megközelíthetetlen fogalmakat. Ezért válik azonossá például a jóság és a szófogadás, így alakul át a „*jó*" és „*rossz*" a látható „*szép*" és „*csúnya*" kategóriába. Nem véletlen, hogy a gyermekmesékben a jóság mindig a szépség (a szép királylány), a rosszaság pedig mindig a csúfság (a gonosz boszorkány) segítségével válik érzékelhetővé, érthetővé. A kívánatos, vagyis helyes szülői magatartás ebben a „képi világban", ha konkrétan megmondja gyermekének világos, érthető szavakkal, lehetőleg a gyermek nyelvén, mi az, amit helytelennek vagy helyesnek tart, milyen viselkedést vár el a jövőben hasonló helyzetben (*József*, 1997).

Nagyon fontos fogalomként jelentkezik az erkölcsi nevelésben a gyermekek egocentrikus gondolkodása, elsősorban akkor, amikor azt vizsgáljuk, hogyan értelmezi a szabályokat és hogyan alkalmazkodik hozzájuk. Ezzel minden gyermekkel foglalkozó felnőttnek tisztában kell lennie, mert ennek hiányában a felnőtt és a gyerek közötti kapcsolat megromolhat.

A gyermek a felnőttel szemben – aki a viselkedését igazítja a szabályokhoz –, a szabályt igazítja a viselkedéséhez. Az egocentrikus szabály nagyon fontos állomás, a gyermek már ismeri a szabályok, értékelő címkék jelentőségét, de még nem képes arra, hogy örömkereső, hedonisztikus, sikerre törekvő lényét alárendelje ezeknek.

Mit jelent ez? A gyermek alkalmazza a szabályt, de mindig a saját érdekeihez igazítja azokat, így a szabály képtelen betölteni magatartás-szabályozó szerepét. Például társasjáték közben, ha lemarad, és észreveszi, hogy ha ő dobna kétszer egymás után, akkor nyerhetne, módosítja a szabályt: „*Most az a szabály, hogy mindenki kétszer dob*" (*Ranschburg,* 1994).

Ha a szülő egyfajta felnőttes „becsület" nevében mereven és szigorúan kezeli a gyermek szabálymódosító törekvéseit, rendkívül helytelenül cselekszik. Az ilyen és ehhez hasonló magatartás ebben a korban ugyanis nem csalás, és semmiféle aggodalomra nem ad okot. A szabályok tanulása, hogy a hozzájuk való alkalmazkodáshoz időre van szükség, csak sok tanulás, tapasztalás eredményeképpen bontakozik ki. Nem célszerű az a szülői magatartás sem, ha az örömszerzés érdekében, vagy, hogy csak egyszerűen elkerülje a kétségbeesés zajos megnyilvánulásait, rendszeresen nyerni engedi a gyermeket (*József,* 1997). Az olyan játékokban, ahol a gyermek eleve hátrányban van a felnőttel szemben, időnként célszerű engedékenynek lenni, mivel az állandó kudarc esetleg örökre elveszi a kedvét a komoly szellemi vagy fizikai erőfeszítést igénylő játékoktól, később feladatoktól. Ugyanakkor, ahol egyenlő esélyekkel indulnak, ragaszkodni kell a szabályokhoz. Így tanulja meg a gyermek azt, hogy a viselkedés van alárendelve a szabálynak, nem pedig fordítva.

Fontos itt megjegyezni, hogy az első osztályos gyermekeknél sem alakult még ki teljesen a szabálytudat; lehetnek egyéntől függő csúszások, átfedések. Az iskolába lépéssel nem történik ugrásszerű változás. Sajnos gyakori, hogy az elsős osztálytanítók ilyen esetben nem segítik a gyermekeket – kihasználva a heteronóm erkölcsi szakasz jellemzőit –, hanem felelősségre vonják őket.

Jelentős felismerni az erkölcsi fejlődésben a gyermek realista gondolkodását. Még nem tud különbséget tenni a külső és belső történések, az objektív és szubjektív valóság között, azaz primitív módon realista. Mindazt, ami az embereken belül zajlik, kézzelfogható anyagi valóságként értelmezi. Ez a realizmus erkölcsi ítéleteiben is megjelenik oly módon, hogy alig képes különbséget tenni két cselekedet között az indítékok alapján (pl.: szándékos vagy vétlen törés). Sajnos sok felnőtt hajlamos arra, hogy a gyermek viselkedését realista módon ítélje meg, pél-

dául az okozott kár nagysága alapján. Minél nagyobb a kár, annál jobban bünteti a gyermeket, figyelmen kívül hagyva annak szándékos vagy vétlen cselekedetét. A felnőttnek kezdettől fogva határozott különbséget kell tennie a kétfajta cselekvés között. Ezzel járulhat hozzá ahhoz, a gyermek túllépjen szemlélete korlátain, és az indítékokat is mérlegelje, amikor erkölcsi ítéletet hoz.

Az erkölcsi magatartás alakulása is a családban kezdődik. A gyermek egyéves korában, a járás megtanulásával egy időben kerül először összeütközésbe a társadalom szabályaival. Szinte semmit sem szabad, a tabuk világában él, sokszor rászólnak. Úgy ismerkedik a szabályokkal, mint kellemetlen korlátokkal, amikből semmit sem ért, nem is érthet. Mindezek a szabályok hirtelen árasztják el, fogalma sincs, miért tiltják meg neki például a tányérok ledobását a földre. Neki ez a művelet izgalmas következményekkel járna. Hogy mégis többé-kevésbé betartja a szabályokat, az a szülők tekintélyének köszönhető (*József*, 1998).

A szülő, illetve a kisiskoláskor kezdetén az osztálytanító, mindenható és mindent tudó óriás, egyfajta szociális hatalom a gyermek szemében, akire felnéz, s az általa hozott törvények, szabályok helyességéhez kétség sem fér. Természetes tehát, hogy a gyermek kicsi korától kezdve olyan szeretne lenni, mint a felnőtt, s miközben azonosul vele, fokozatosan átveszi a legfontosabb értékeket, szabályokat, normákat. Ez lassú és nagyon hosszú folyamat.

Másfél-kétéves korban a szabály csak az azt létrehozó jelenlétében érvényes. Amint magára marad, vagy a szülő csak hátat fordít neki, megszűnik a szabály hatékonysága, a szabály elveszti érvényét. Ez nem baj, ez nem rosszaság. Azt kell elérni, hogy a gyermek akkor is betartsa a szabályokat, ha egyedül van, sőt mások vagy a körülmények a szabályok megszegésére csábítják.

A szabályok belsővé tételében fontos helyet foglal el a figyelmeztetés. Ha rendszeresen a vétek elkövetése előtt figyelmeztetik, ez lehetővé teszi, hogy a gyermek akkor emlékezzék vissza erre, mielőtt újra elkövetné. Ez nagyon fontos a társadalom legfontosabb erkölcsi szabályait betartani képes személyiség kialakításában. Ha rendszeresen elkésik a figyelmeztetés, s a gyermeket naponta a vétek elkövetése után büntetik meg, ellentétes hatást érhető el: akkor ugrik be a büntetés emléke, amikor a szabályt már ismét megszegte; ez már késő, legfeljebb bűntudatot eredményez.

5–6 éves kortól az időzítés jelentősége már csökken, amelynek fő oka az értelmi képességek fejlődése. A fejlett logika, az ok-okozati összefüggések felismerése azt eredményezi, hogy a gyermek el tudja mozdítani a büntetést időbeli helyétől, és a következő vétek elé tudja helyezni. Ha a szülő – illetve ekkor már a pedagógus is, bekapcsolódva az erkölcsi nevelésbe – valamiért megbünteti a gyermeket, az egészségesen fejlődő gyermek legközelebb erősen meggondolja, hogy ismét megtegye-e azt, amiért megbüntették. Ez így természetes, a korai években azonban még nagyon fontos az időzítés az erkölcsi magatartás kialakításában. Erre szoktunk talán legkevésbé gondolni.

A mindennapok tapasztalatai és a különféle vizsgálatok azt mutatják, hogy kb. 8–9 éves korra válnak tisztán felismerhetővé az erkölcsi magatartásra jellemző legfontosabb tulajdonságok. Az ilyen korú gyermeknek már képesnek kell lennie arra, hogy ellenálljon a vonzó, de tiltott cselekvések csábításának. Ha mégis megteszi, akkor pedig jelentkezik egyfajta önbüntetés, a bűntudat, melyet kínzó, nyugtalanító érzésként él át. A bűntudat gyakorlatilag helyettesíti a szülőt; eddig éveken át a szülők vonták felelősségre, most helyettük a gyermek megbünteti önmagát a szabályok megsértéséért.

Az iskolába kerülés pillanatában még működik az erkölcsi fejlődés heteronóm szakasza. Bizonyára mindannyian emlékszünk még első tanító néninkre, vagy találkoztunk olyan esettel, amikor kisiskoláskorú gyermekünket meg akartuk győzni valamiről, mire ő tágra nyitott szemekkel közölte velünk: „a tanító néni nem így mondta". Az erkölcsi fejlődés e szakaszán a pedagógus szerepe talán még kiemelkedőbb, mint a többi szakaszban. Ekkor a két rendszer, család és iskola együtt, egy időben fejti ki nevelő hatását. Kívánatos lenne, ha a szülő és a pedagógus megegyezne abban, milyen értékeket kell közvetíteni a gyermek felé. Ha valamelyik téved valamiben, közösen kellene korrigálni azt a tévedést. A napi gyakorlat ennek ellenkezőjét igazolja. A „majd megmutatom én neki" szándékkal egymásnak közeledők párharca nem vezet semmire, az igazi vesztes egy harmadik személy, a gyermek, akinek a feje fölött zajlik az egész háború. A pedagógusnak inkább rendkívül okosnak kell ilyen helyzetben lennie. (Ismerje a különböző társadalmi csoportokat, értékeiket, tudjon velük kommunikálni, egy nyelvet beszélni!) Nem szabad a szülők hatása ellen küzdeni, aki ezt vállalja, eleve kudarcra van ítélve. A családi háttér többségi hatásként éri a gyermeket, s azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy kövessen el bármilyen vétket is gyermeke ellen a szülő, az elszámolás közöttük nem ekkor esedékes. A gyermek még feltétel nélkül szereti anyját és apját. A pedagógusnak kell széles eszköztárat alkalmaznia, hogy a szülőket megnyerje. Nehéz ez a feladat, és kevesen is boldogulnak vele.

Az autonóm szakaszra való áttérés minőségi változást eredményez a gyermek erkölcsi fejlődésében. Már nem kényszer a szabály, hanem ő alkotja másokkal kölcsönös egyetértésben. Ez az időszak a titkos szerveződések, saját szabályok, törvények alkotásának időszaka. A számukra fontos értékeket, mint például bajtársiasságot, hűséget bármi áron megvédik, szembeszállva akár a felnőtt társadalommal is, mert annyira erős az egykorú társakkal való szolidaritás, az önmaguk által létrehozott erkölcsi érték. A felnőttek fontosságának elvesztése, az átpártolás a gyermekek erkölcsi ítéleteiben is megjelenik.

Piaget érdekes vizsgálata ékesen bizonyítja ezt. A hatéves gyermekek a hazugságról azt vallják, a felnőttnek nagyon súlyos vétek hazudni, ellenben egy másik gyermeknek szabad. 7–8 évesen átmenet következik: a felnőttnek is, de másik gyermeknek is vétek hazudni. 9 éves korára már úgy gondolja, a gyermeknek hazudni csúnyább, mint a felnőttnek. Mindezek mögött a felnőtt és a gyermek

viszonya húzódik. A hatéves számára a felnőtt, a mindentudó óriás úgyis tudja, ha a gyermek nem mond igazat. Kilencévesen már rájön, hogy a felnőtt korántsem olyan mindentudó, viszont a kisebb gyermek még elhiszi a hazugságokat, ezért neki nem szabad hazudni. Úgy tartják, ami erkölcsi norma alapján tilos a felnőttel szemben, tilos a kisebb gyermekekkel szemben is. Az ilyenfajta felfogás a hazugságról szintén ütközik a felnőtt világ elvárásával. Az életkorral együtt járó efféle sajátosságok kapcsán nem válnak a gyerekek hazuggá – baj, ha a felnőtt kategorikusan annak minősíti.

Az említett folyamatok erősen befolyásolják a családon és iskolán belül a gyermek erkölcsi fejlődését. Viszonylag ismert tény, hogy a deviáns karrier alapjai a családi és iskolai szocializáció idején alakulnak ki. Ezért kiemelt a két érintett rendszeren belül a gyermek helyes erkölcsi nevelése úgy, hogy ne csak a szándék legyen meg a felnőtt részéről, de a gyermek értse is, amit kívánnak tőle. A felnőttnek kell megkeresni a közös, mindkét fél számára érthető nyelvet. Ma sajnos nem ez a tendencia; a szülő – bár annyit beszél, hogy „szinte kihűl a gyomra" –, nem érti, gyermeke miért nem olyan, amilyennek szeretné.

Egyáltalán nem vicces, hogy a gyermek sem tudja mi az, amit elvárnak tőle. A következmény pedig az, hogy a gyermek képtelenné válik külső megerősítés nélkül, önállóan megítélni saját cselekedeteit. Mivel nincs tisztában azzal, hogy mi a helyes és mi a helytelen, cselekedeteinek értékét csak abból képes felmérni, hogyan reagál rá a környezete. Így alakulhat ki egy túlfüggő, dependens személyiség, aki csak egy erős szülő módján viselkedő emberhez kötődve képes enyhíteni állandó bizonytalanságán még felnőtté válása után is.

A gyermekek erkölcsi fejlődésében a felnőttek felelőssége szép felelősség, de nagy is. Életük állandóan gyermekeik előtt zajlik, s ők akarva-akaratlanul másolják őket, azonosulnak velük.

Végezetül szeretném felhívni a figyelmet az önnevelésre. A sikeres nevelés érdekében olyanná kell egy kicsit válni, amilyennek gyermekeinket szeretnénk látni. Szeretném leszögezni: gyermeket nevelni sehol a világon nem lehet úgy, hogy a gyermek ne szenvedjen attól, hogy nevelve van!

Irodalom

József István (1997): *A gyermek erkölcsi fejlõdése a gyermek aspektusából* in: Letzte Worte-Végső szavak. CsVMTKF, Kaposvár.

József István (1998): A felnőttek felelőssége a gyermekek erkölcsi fejlődésében *Óvodai Nevelés*, LI évf. 9. szám, 324–328.

Kézdi Balázs (1995): Család és iskola. *Pszichoterápia*, 1995. június, 155–156.

Ranschburg Jenő (1994): *Szeretet Erkölcs Autonómia*. Integra-Projekt Kft., Budapest.

Ranschburg Jenő (1995): *Szülők lettünk*. Cser Kiadó, Budapest.

Katona László

Az alkalmazott színházi tevékenységformák és az Y generáció

A tanulmány célja egy négyéves, angol nyelvű alkalmazott színházi és nyelvtanárképzéssel kapcsolatos akciókutatás azon eredményeinek bemutatása, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen építő, pozitív hatása lehet az alkalmazott színházi tevékenységformáknak az Y generáció tagjaira, illetve milyen megoldásokat kínál az alkalmazott színház az Y generációt érintő legfontosabb problémákra. A tanulmány különös figyelmet fordít arra a problémára, ami a nemzedék hiányos szocializációjára vonatkozik.

Az Y generáció

Az Y generáció az a nemzedék, amely az 1980–2000 közötti időszakban született, azaz a mai 10–30 éves fiatalok. Pontosan nem lehet meghatározni, hol van az alsó és a felső határ, hiszen egyik sem köthető konkrét eseményhez, így a különböző szakirodalmak eltérően határozzák meg, hogy melyik korosztály az Y generáció. A tanulmányban hivatkozott irodalmak alapján mintegy átlagot számítva döntöttünk úgy, hogy a két szélsőértéket tekintjük, így jutottunk ehhez az intervallumhoz. A nemzetközi szakirodalom és a tudományos, valamint a populáris sajtó sokat foglalkozik velük a hazai irodalomhoz képest, ám az írások (különösen az egyesült államokbeli) nem minden esetben lélektani megfontolásúak, inkább a menedzsment és a munkavállalás szemszögéből vizsgálják a nemzedéket. Az Y generációt hívják még digitális generációnak (*Tulgan–Martin*, 2001) és az Államokban a „baby boomer" generáció leszármazottainak. Az amerikai szakirodalom hangsúlyosan többet foglalkozik az Y generációval munkaszociológiai szempontból (*Tulgan–Martin*, 2001).

Tanulmányunk elején felhívjuk a figyelmet arra, hogy az USA-ban az Y generáció egészen más problémákkal küzd, mint Európában vagy Ázsiában, és a jól ismert társadalomontológiai tényezőknek köszönhetően (ezeket tanulmányunk nem részletezi) ők optimisták, magabiztosak, függetlenek, valamint ők Amerikában a leginkább oktatásközpontú társadalmi osztály (*i.m.*: 2001). Ennek tükrében valószínűsíthető, hogy az amerikai szakirodalom miért csak a munkavállalást tekinti: az új generáció megváltozott igényei megváltoztatják a munkaattitűdöt is.

Savage és Collins–Mayo, akik a brit Y generációt vizsgálták, azt írják (2006), hogy ez az a generáció, amely a Thatcher-érába beleszületett fiatalokból áll, és

hogy az első generáció, amelynek a tagjait a populáris kultúra igen drasztikusan érinti. Itt már érzékelhetők az olyan problémák, mint az értékszociológiai és az értékválasztási kérdések, vagy azok az attitűdbeli eltérések, amelyek azokból az egyedi társadalmi problémákból következnek, amelyek a Thatcher-korszakban merültek fel.

A magyarországi generációhoz hasonló a kínai Y generáció, ez derül ki Stanat (2006) kutatásából. A kínai fiatalok nagy része már nyitott a világra, a hidegháborús enyhülés után lehetséges volt számukra európai és amerikai nem-kommunista nézetekkel és értékrendszerekkel találkozniuk. Ez azonban gyakorta frusztrációhoz vezethet, hiszen azok az értékek, amelyek a sajtóból és a különböző médiából, valamint az internetről elérte őket, ellenkeztek azokkal az értékrendszerekkel, amiket a kommunista rendszer megkövetelt. Azaz Kínában az Y generációt nem az optimizmus és nem a magabiztosság jellemzi, hanem az amerikai fiatalokkal szemben tartózkodás, visszahúzódás és szubmisszív problémakezelés (*Stanat*, 2006).

Magyarországon Tari Annamária pszichoterapeuta, pszichoanalitikus kandidátus foglalkozik az Y generációval. Az *Y Generáció* című a művében (2010) feltárja azokat a klinikai pszichológiai jelenségeket és társadalomlélektani összefüggéseket, amelyek az információs éra fiatal generációjára jellemzőek. A könyvet olvasva nem azt a képet kapjuk a magyarországi Y generációról, mint amit az USA-beli generációról megtudunk. A magyar fogyasztói társadalomban felnőtt/felnövő fiatalok, a mai információs korszak huszonévesei súlyos szocializációs problémákkal küzdenek: megváltoztak az érintkezési szokások, merőben mások az idősebb generáció által használt fogalmak (pl. tudás, értékrend, értékek). A változásnak számtalan oka van: a rendszerváltás (és az azt megelőző néhány év) okozta drasztikus társadalmi változások, a válások számának ugrásszerű növekedése és a csonka családok, a kapitalizmus beszivárgó és rosszul kezelt hatásai, a megfeszített munkatempó, az ezek miatt kialakuló érzelmi sivárság, és még hosszasan sorolhatnánk az okokat. Alapvető hiányosságként lép fel a gyerek lélektani fejlődése során a család csonka jellege, vagy az állandó munka miatt fellépő tükrözés hiánya (azaz a szülők pozitív, elfogadó figyelme, támogatása). Ezeknek a nyilvánvaló következménye, hogy az érzelmi biztonságot – amely ezeknek a fiataloknak nem adatik meg – valahogyan pótolni akarják. Erre az egyik lehetséges mód a kibertérbe való menekülés. A kibertér az, ami segít nekik megteremteni azt az illúziót, amit a közösségi élmény nyújthatna. A kibertérben azonban mások a szabályok, más a személyiség, mások a szokások, mint a való világban. Mivel térben és időben nincsenek együtt a kapcsolatban álló felek, csupán a világháló köti össze őket, nyilvánvalóan egy másfajta szocializációs folyamat alakul ki, amelynek része lesz a maszk és a szerepek mögé bújás. Ez a maszkolás és szerepvállalás azonban nem a normális pszichés folyamat, hiszen nem arról van szó, hogy bizonyos társadalmi hatások következtében a fiatalok megtanulnak szerepeket vállalni és váltani (egészséges módon), hanem arról, hogy egy illúzióba

menekülnek, és ha nem is menekülnek, akkor is illúzióban élik az életüket. Ezt az olyan online *Facebook*-alkalmazások (és *IWIW*-en elérhető hasonló alkalmazások), mint a *FarmVille,* vagy a *Maffia Wars*, vagy a *Second Life* program még inkább elősegítik. Igazolt tény, hogy a valóságos, életszerű interakciók bonyolult és kidolgozott kognitív folyamatok során jönnek létre (*Carver–Scheier*, 2006). Ahhoz, hogy megértsük, hogyan vételezi és érti meg beszédpartnerünk a valóságot, ún. szerepfelvételre van szükség. Továbbá az egészséges szocializációhoz a személyek közötti valóságos interakcióra, hiszen az önmegvalósításhoz elengedhetetlen a szociális megerősítés. Ez pedig személyesen a leghitelesebb. Az Y generáció a régi és új nemzedék (a 2000 után születettek, a Z generáció) közé szorult. A legnagyobb veszélyt a hiányos szocializációban látjuk: egy, a szüleikétől és a nagyszüleikétől teljesen eltérő világba szocializálódtak, így azok nehezen vagy egyáltalán nem fogják őket megérteni (*Tari*, 2010).

Az alkalmazott színház, mint a szocializációt elősegítő tevékenység

Az alkalmazott színház (*Balme*, 2008; *Prendergast–Saxton* (szerk.), 2009) dinamikusan fejlődő színházi irányzat, amely bizonyos társadalmi csoportok sajátos szükségleteinek a kielégítését a színházi tevékenységformák alkalmazásával valósítja meg. Az alkalmazott színházi tevékenységformákban a színpadon ki lehet élni és meg lehet élni az érzéseket, ezek segítenek a közösségi élmények kialakításában, közel hozzák egymáshoz a résztvevőket. A színház olyan társasági élményt ad, amely sokkal vonzóbb a kibertér csupán illúziókat biztosító, internetes valóságával szemben. A színházi munka kapcsán a résztvevők megismerik önmagukat, magabiztosabb egyének lesznek azoknak az individualizációs folyamatoknak köszönhetően, amelyek a kooperatív csapatmunka kapcsán jönnek létre. Az előadott daraboktól, a tanártól és társaiktól értékeket kapnak, megtanulják elhelyezni ezeket az értékeket a saját értékeikhez képest, azaz jelentős értékszociológiai folyamatok is zajlanak az ilyen munka kapcsán. A színházzal, szerepléssel és szerepvállalással kapcsolatos tevékenységformák gyakran hoznak felszínre olyan érzéseket, amelyeket a résztvevők nem tudnak kezelni, és amelyeket az Internet nem feltétlenül segít kezelni, továbbá a problémáikkal is szembesíti őket. Azonban – mivel csapatmunkáról van szó – a csapatban kiderülő vagy felmerülő problémák a csapat más tagjaiban is hasonló problémák felszínre kerülését is előidézik, ami azt eredményezheti, hogy együtt megtanulják megoldani az adott problémát, hiszen attól kezdve, hogy „*kimondtuk*" vagy „*felszínre került*", máris eredményesebben kezelhető a dolog.

A sikeres szocializációban számtalan tényező játszik szerepet: ezek közül kutatásunk során a következő négyet tekintettük át: a sikeres kultúraátvételt (a társadalom normáinak és értékeinek megismerése), a társas integrációt (emberi kapcsolatok mélyítése), a sikeres kommunikációt és a szociális tanulást (*Carver–*

Scheier, 2006; *Atkinson–Hilgard*, 2005; *Csepeli*, 1986). Mivel a fent felsorolt tényezők társas interakción alapulnak, ezért a kutatás során azt feltételeztük, hogy az alkalmazott színházi tevékenység, mint társas/csoportos tevékenység, fontos szerepet játszhat az Y generáció szocializációs/beilleszkedési problémáinak segítésében. Az alkalmazott színházi tevékenység fejleszti a különböző szerepvállalások képességét, az improvizációs készségeket, a gyors problémamegoldó képességet, az előadói készségeket és a kommunikációs készségeket (*Bolton*, 1979; *Boal*, 1992). Szerepvállalások által, jó kommunikációs és előadói készségek birtokában azt feltételezzük, hogy azok az akadályok (Ranschburg, 1998), amelyek szocializációs problémákhoz vezetnek (beilleszkedési zavarok, magatartási zavarok, gátlások, marginalitás, az identitást érintő problémák és az ezek által kiváltott neurózisok és hangulati rendellenességek), leküzdhetőbbé válnak. Egy dráma csoportos színpadra állítása szociális tanulási folyamat, amelynek során az egyének viselkedését a csoport és az azon belüli interakciók és szerepek határozzák meg – ezt jelenti a szociális tanulás fogalma is.

A kutatás

2006 és 2010 között színháztudományi-neveléstudományi akciókutatást végeztünk, hogy megvizsgáljuk, milyen hatással vannak az alkalmazott színházi tevékenységformák a képzés során a leendő nyelvtanárok tanári személyiségének formálódására. Akciókutatásunk aktív szakasza 2006–2010, míg indirekt szakasza 2002–2006 között zajlott (Katona, 2010). Tanulmányunkban azokat az eredményeket tekintjük át, amelyek az Y generáció szocializációs problémáira kínálnak megoldást. A jelen kutatás alapkutatás, amely feltár és bemutat egyes jelenségeket, és ezáltal az elméleti ismereteinket gazdagítja (Falus, 2004).

A kutatás a következő lépésekből épült fel:

1. lépés: Előkészítés (2002–2006)
0. fázis (F0): inkubációs szakasz (indirekt)

2. lépés: Elővizsgálat (2006/2007. tanév)
1. fázis (F1): elővizsgálat

3. lépés: Hipotézis

4. lépés: Beavatkozás (2007–2010): A kutatási folyamat magja: aktív színjátszás és a színpadi tevékenység hatásainak vizsgálata
2. fázis (F2) (2007/2008. tanév): az *Arzén és levendula* projekt
3. fázis (F3) (2008/2009. tanév): a *Nem félünk a farkastól* projekt és a *Nem én* projekt
4. fázis (F4) (2009/2010 tanév): *A kopasz énekesnő* projekt és a *Monológ* projekt
5. fázis (F5) (2010. február–május): a vizsgálatot záró kérdőíves mérések

5. lépés: Értékelés
6. lépés: Disszemináció (művészeti és tudományos)
7. lépés: Utómunkálatok (implementáció és további vizsgálatok tervezése).

A vizsgálat során egy-egy évig dolgoztunk egy színdarabon (kivéve az elővizsgálatot, amely féléves projekt volt), majd az előadások után fogalmazásokat írattunk az adatközlőkkel, valamint készültek interjúk is, valamint minden egyes esetben meg is figyeltük az adatközlőket. Az írásművekből tartalomelemzéssel tártuk fel az eredményeinket, amelyeket az interjúk és a kérdőíves felmérés eredményei mintegy háttérinformációként erősítettek meg.

A vizsgált populáció a következő jellemzőkkel bír:

- angol nyelv és irodalom (+ 2. szak) szakos 4 vagy 5 éves bölcsész és tanár vagy szakpár, egy esetben pedig bölcsész szakos nyelvtanárjelöltek, a Pannon Egyetem hallgatói;
- az adatközlők mind nappali tagozatos nyelvtanárjelöltek;
- az Y generációba tartoznak, azaz 22–26 évesek;
- egyikük sem rendelkezik akkreditált vagy bármilyen professzionális oklevéllel az előadóművészetek terén.

Évente változott az adatközlők száma, hiszen voltak, akik közben diplomát szereztek és munkát vállaltak, ezért nem tudták a továbbiakban vállalni a színházi tevékenységet. A vizsgálatba és a művészeti munkánkba bekapcsolódó új hallgatók újabb és újabb kihívást jelentettek, megváltoztatták a csoport csoportdinamikai változóit. Létrejöttek olyan kategóriák, mint *új* és *régi tagok*, másfajta szocializációs folyamatok indultak be, ezért elmondhatjuk, hogy akciókutatásunkat a lehető legpozitívabb értelemben befolyásolta az, hogy nem állandó, hanem részben változó stábbal dolgozott.

A kérdőíves felméréshez négy csoportot kerestünk fel. Az első csoportba olyan adatközlők tartoznak, akik már foglalkoztak színjátszással és színpadi munkával. A 2. csoport tagjai leendő nyelvtanárok, akiket arról kérdeztünk, hogy mi a hozzáállásuk az újszerű, előadói készségeket fejlesztő (leginkábbi színpadi munkával kapcsolatos) kurzusokhoz, illetve fontosnak tartják-e azokat hatékony tanárrá válásukhoz. A 3. csoport (kontrollcsoport) olyan gyakorló nyelvtanárokból áll, akik soha nem vettek részt színházi munkában, a 4. csoport adatközlői pedig olyan gyakorló nyelvtanárok, akik a képzés során színpadi munkával is foglalkoztak. A 3. és a 4. kérdőív zárt kérdései ugyanazok voltak. A kérdőíveket a *www.kerdoivem.hu* honlap segítségével online tettük elérhetővé, ami könnyű elérhetőséget biztosított az adatközlőknek és könnyű kezelhetőséget a kérdőívet készítő vizsgálatvezetőnek.

Adatközlőink az Y generáció tagjai. Azok a jellemzők, amelyeket Tari (2010) is említ, mind jellemzőek rájuk. Amikor a kutatásunk második fázisának első előadása után (2007. december) elhatároztuk, hogy megalakítjuk önálló színjátszó

társulatunkat, ez volt az egyik motiváló tényezőnk: egy kerekasztal-beszélgetés során egy pillanat alatt nyíltak meg egymás előtt a tagok. Azok a tagok, akik aztán a felmérések során azt nyilatkozták, hogy voltak olyanok, akiket nem is ismertek, és nem is gondolták volna soha, hogy jó baráti viszony lesz közöttük. A beszélgetés kapcsán olyan kérdésekről esett szó, amelyek nagyon sok (érték) szocializációs problémára mutattak rá (ezeket etikai okokból nem részletezzük). Így már sokadszorra szembesültünk azzal, hogy a színház világa sokkal többet ad a kiberéletnél, érdemes időt szánni rá, azaz lehetőséget biztosítani a fiataloknak, mert igény van rá (a kezdeti ellenkezés és nemtetszés ellenére is).

Az akciókutatás során tartalomelemzést végeztünk. Először kategóriák alapján kódoltuk, azaz adatokká alakítottuk a tézismondatokat (gyakorlatilag az írásmű üzenetértékét kifejező nyelvi elemeket), majd második lépésben a kategóriák alapján csoportosított adatokkal kvalitatív és/vagy kvantitatív elemzéseket végeztünk. Az akciókutatás minden írásbeli vizsgálatát tartalomelemzéssel értékeltük, kivéve azokat a kérdőíveket, ahol csak zárt kérdések voltak. Mély statisztikai elemzést azonban azoknál sem végeztünk azon kívül, hogy összefüggésekre hívjuk fel a figyelmet, mivel a kutatásunk nem kvantitatív jellegű volt.

Az elemzéshez és a kódolási folyamathoz 12 kategóriát állítottunk fel: az első 11 kategória a 9 hipotézis igazolásához szükséges – egy kategória egy hipotézist jelöl, kivéve a 4. hipotézisünket, amelyet három kategóriára bontottunk. A 12. *„egyéb"* kategória képviseli kutatásunk episztemológiai hátterét. Minden – ettől a 11 kategóriától – eltérő véleményt és tézismondatot az *„egyéb"* kategóriába soroltunk, majd az akciókutatás lezárása után az egyéb kategória alatt összegyűlt állítások segítségével új kategóriákat állítottunk fel. Engedélyeztük, hogyha egy állítás olyan széles körű és egyértelműen nem elkülöníthető, akkor egyszerre több kategóriába is besorolható legyen. A hipotéziseinket és az azokat jelölő kategóriákat ebben a tanulmányban nem közöljük, mert azok a nyelvtanárképzésre vonatkoznak. Ellenben a 4 év alatt összegyűlt 43 új kategória tükrében bemutatjuk azokat a téziseinket, amelyek az adatközlőink szocializációs törekvéseit a leginkább tükrözik.

A megfigyeléseinket egy szempontsor mentén végeztük. Három fő területet figyeltünk meg: társas kapcsolatok alakulása, szocializáció (új tagok integrációja, új tagok integrációjának segítése, szerepek alakulása a csoportban, csoportlégkör); munkavégzéssel kapcsolatos észrevételek (a megfeszített munka hatása a hangulatra, rendezői instrukciók kezelése, konfrontációs készség, tökéletességre való törekvésük munkájukban, a munkatípushoz való hozzáállás változása a munkafolyamat során); valamint a problémás helyzetek kezelése (konfliktusok és kezelésük, illetve az elvárásokkal való azonosulás képessége).

Eredmények

Eredményeink összegzéseként elmondhatjuk, hogy az angol nyelvű alkalmazott színházi tevékenység **magabiztossá** tette az adatközlőket, bevezette őket a **kooperatív munká**ba, a **konfliktuskezelés**be, a munkafolyamat révén a jelöltek megtanulták **tolerál**ni egymást, **nyitottabbá** váltak, **megoldották** a felmerülő **problémákat**, a közös feladat fejlesztette a **csoportkohézió** kialakításához szükséges képességeiket. Az adatközlők számára fontos egyetemi tevékenység volt, ami maradandó élményeket adott.

Vizsgálatunk eredményeinek tükrében a következő megállapítások hozhatók. Az alkalmazott színházi tevékenység nyitottságra való nevelés által egyéniségfejlesztő hatású. Az alkalmazott színház nagyban hozzájárul az adatközlők szociokulturális fejlődéséhez, segíti őket az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges stratégiák elsajátításában, s mindeközben maradandó élményt nyújt. Az alkalmazott színházi tevékenység önbizalom-formáló hatású munkaforma, amely a benne résztvevőknek magabiztosságot kölcsönöz amellett, hogy az önkifejezés megfelelő formáit és mintáit is segít elsajátítani a jelölteknek. Mindemellett kiváló önismereti gyakorlat, amelynek csapatépítő hatása megkérdőjelezhetetlen. A színpadi szereplés és a színpadi munka különálló világot jelent, csakúgy, mint a színház, ezért „megélésükkel" formálódik és fejlődik az egyéniségünk. A színpad felszabadít, segít megbirkózni a szorongással, és nagy hatásfokkal változtat meg bennünk dolgokat. Ezek pedig mind hasznos „eszközök lehetnek", amelyeket integrációs és szocializációs folyamatokban katalizátorként használhatunk.

Konklúzió

Kutatási eredményeink tükrében elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő adatközlőknek a színházi munka maradandó élményeket adott; nemcsak új barátokra leltek, hanem megtanultak együtt dolgozni, közösen működni sokszor igen heterogén körösségben is. Pontosan ezt tapasztaltam 2004-ben, amikor először rossz magatartású és SNI gyerekkel csináltam színházat, és látványos javulás állt be teljesítményükben. Ezért döntöttem úgy, hogy a jelenség vizsgálatára szentelem az elkövetkező éveimet. A kutatás során kivonatolt tézismondatok olyan élményeket sejtetnek, amelyek az alkalmazott színházi tevékenységformák jótékony hatását már önmagukban bizonyítják.

A kutatás során nyert eredmények közül személyesen azokat tartom a legfontosabbaknak, amelyek a színházi munka csapatépítő, szocializációs hatásait tárják fel. Magam is az Y generációba tartozom, bár az én korombeliek átmeneti helyzetben vannak e generáción belül. Ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy látom a hallgatóimon, tanítványaimon azt, amiről Tari (2010) ír: a padok mögött megbújó, szorongó, magányos tehetségek megnyílnak a színházi tevé-

kenység hatására, és látom, hogyan válnak nyílt, felszabadult, társasági életet élő egyénekké.

Az alkalmazott színházi tevékenységformák, mint például a színházi előadás (közösségi színjátszás), vagy a különböző színpadi munkaformák (beszédgyakorlatok, improvizációs gyakorlatok, szerepvállalással kapcsolatos önismereti gyakorlatok, pszichodráma feladatok, szerepjáték, szimulációk, szituációs gyakorlatok, terápiás játékok, történetelmesélés, versmondás) a tanulmányban összegzett vizsgálati eredményeink tükrében jelentős szerepet játszhatnak abban, hogy a kibervilág maszkja mögé bújó fiataloknak segítsen az egészséges szocializációs folyamatokhoz szükséges készségek fejlesztésében.

Irodalom

Atkinson–Hilgard (2005): *Pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Balme, C. B. (2008): *The Cambridge Introduction to Theatre Studies.* Cambridge University Press, Cambridge.

Boal, A. (1992): *Games for actors and non-actors.* Routeledge, London, New York.

Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education.* Longman, London.

Carver, C. S–Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csepeli Gy. (1986): *Bevezetés a szociálpszichológiába.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus I. (szerk.) (2004.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Katona L. (2010): *Az alkalmazott színházi tevékenység szerepe a modern nyelvtanárképzésben.* PhD-doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Prendergast, M.–Saxton, J. (szerk.) (2009): *Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice.* Intellect, Bristol.

Savage, S.–Collins–Mayo, S. (2006): *Making sense of Generation Y: the world view of 15- to 25-year-olds.* Church House Publishing, London.

Stanat, M. (2006): *China's Generation Y.* Homa & Secky Books, Paramus.

Tari Annamária (2010): *Y Generáció.* Jaffa Kiadó, Budapest.

Tulgan, B. (2009): *Not Everyone Gets a Trophy: How to Manage Generation Y.* A Wiley Imprint, San Francisco.

PETRÁS GYÖRGYI

A sajátos nevelési igényű tanulók jogszabályok által biztosított lehetőségei a közoktatásban

A világ ma nyitott az integrációra. A sajátos nevelési igényű gyermekek (SNI) közösségbe való beilleszkedését segítheti a többi gyermekkel való integrált nevelése. A mindennapi életben bármely nevelési-oktatási intézmény szembesülhet azzal az esettel, amikor intézményében megjelenik egy SNI-s gyermek, illetve a felsőoktatásban egy sajátos nevelési igényű hallgató. Ezeknek a gyermeknek, tanulónak speciális ellátásra van szükségük. Fontos, hogy minden intézményvezető, szülő tisztában legyen azzal, hogy adott esetben hogyan lehet érvényesíteni e gyermekek, tanulók különleges gondozáshoz való jogát, esélyegyenlőségük biztosítását. Azok az országok (a skandináv államok), amelyek elsőként ültették át a gyakorlatba az integrált nevelés gondolatát, a „minden egyes gyermek iskolája" ("school for everybody") megvalósítását tűzték célul.

Az oktatásügy új kihívásokkal néz szembe a globális információs társadalomban, az EU-csatlakozást követően. A társadalom és a munkaerőpiac iskolákkal szembeni igényei gyorsan változtak és változnak. Aki ma nem rendelkezik megfelelő tudással, nincs birtokában a „hatalmat jelentő" információ, ezért a társadalom perifériájára szorul.

„Hosszú volt az út az ókori Spárta társadalmi gyakorlatától, a testi fogyatékossággal született csecsemőknek a Taigetoszról való letaszításáról addig, míg a XX. században megszületett az emberi jogokról szóló ENSZ-dekrétum, amelyben a fogyatékos emberről, gyermekről is megemlékeznek, számára is biztosítani akarják az emberi méltóságot, megbecsülést, kizsákmányolástól mentes értelmes emberi életet." (*Illyés* 1995)

A gyógypedagógia egyre több feladat megoldásában nyújt segítséget a többségi iskoláknak ahhoz, hogy az ép értelmű, sajátos nevelési igényű tanulók eredményesen fejezzék be tanulmányaikat. Reményeink szerint ez hozzásegít, hogy különleges gondozásához való joguk, esélyegyenlőségük biztosításának kérdése a napi gyakorlat szintjén is maradéktalanul megvalósuljon.

A modern világ az emberi és gyermeki jogok számbavétele és érvényesítési mozgalmai során szembesült azzal, hogy a fogyatékosok elkülönített iskoláztatása nem szükségszerű, nem kizárólagos megoldás. Az integrált iskoláztatási kísérletek vezettek az inkluzív iskola modelljéhez. Az inkluzív, azaz befogadó

iskola nem más, mint nyitott többségi iskola, amely alkalmas a speciális nevelési szükségletek kielégítésére is. Ez a modell napjainkban az Európai Unió országaiban már egyre szélesebb körben nyer teret. Azok az országok (a skandináv államok), amelyek elsőként ültették át a gyakorlatba az integrált nevelési gondolatot ("school for all", „mindenki iskolája"), ma már a minden egyes gyermek iskolája ("school for everybody") megvalósítását tűzik célul. Ma, az integrációs törekvések időszakában ezek az ismeretek még nagyobb hangsúlyt kapnak.

Akik csak felszínesen ismerik a sérültek társadalmát, azok hajlamosak arra, hogy utilitarista szemszögből vizsgálják helyzetüket. Az érintett szülők és a sérültekkel foglalkozó szakemberek azonban tudják, hogy a sérült ember is vágyódik a szeretetre, a boldogságra. A szeretetet, a boldogság utáni vágyat egy értelmi fejlődésben bekövetkezett akadályozottság, vagy testi, érzékszervi defektus nem tudja eltörölni. Ezek kiölhetetlenek „tulajdonosukból".

Szakemberek nap mint nap szembesülnek a fogyatékos gyermeket nevelő szülők helyzetével. A szülők elbeszélései, tapasztalatai gyakran elkeseredettségről, tehetetlenségről tanúskodnak. Arra is rávilágítanak, hogy számtalanszor ütköznek akadályokba akkor, amikor a gyermekük számára fejlesztési, intézményes neveltetési lehetőséget keresnek. Legtöbbjük arról számol be, hogy rendkívül nagy a tájékozatlanság az ilyen gyermek fejlesztésével kapcsolatban, ezért nehezen találnak rá azokra a lehetőségekre, amelyeket a törvény biztosít számukra, és csak hosszas utánjárással jutnak el a megfelelő szakemberekhez. Nem egy esetben tapasztalható, hogy a szülők egyedül, időt, energiát nem kímélve derítik fel a gyermekük számára a legmegfelelőbb segítséget. Éppen ezért érdemes számba venni azokat a lépéseket, amelyeket a szülők, pedagógusok tehetnek abban az esetben, ha a családban problémás gyermek születik, illetve az intézményes neveltetés során a gyermekről kiderül, hogy a fejlődésmenete eltérő az átlagostól.

Az integrációs törekvések időszakában, a mindennapi életben bármely nevelési-oktatási intézmény szembesülhet azzal az esettel, amikor megjelenik egy sajátos nevelési igényű gyermek (SNI), vagy a felsőoktatásban egy sajátos nevelési igényű hallgató. Ezért szükséges, hogy minden gyermekorvos, védőnő, óvodapedagógus, pedagógus felismerje azt, ha egy gyermeknek, tanulónak speciális ellátásra van szüksége. Az első és legfontosabb lépés tehát a felismerés, mégpedig a korai felismerés. Ezek után ugyanilyen fontos, hogy minden intézményvezető tisztában legyen azzal, hogy adott esetben hogyan lehet érvényesíteni egy sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló különleges gondozáshoz való jogát, esélyegyenlőségének biztosítását.

Az óvodák, iskolák, kollégiumok vezetői, pedagógusai számos ügyben döntenek a gyermekek óvodai nevelésével, iskolai, kollégiumi nevelésével és oktatásával összefüggésben. A közoktatásról szóló törvény nem szabályozza, nem is szabályozhatja minden esetben a döntések lehetséges megoldásait. A törvény alapelvei és az egyes intézmények feladatait meghatározó jogszabályok alapján

kell minden esetben egyénileg mérlegelni, hogy melyek azok a döntések, intézkedések, amelyek leginkább alkalmazkodnak a tanuló igényeihez.. Így például a közoktatásról szóló törvény 19. §-a (7) bekezdésének rendelkezései alapján a pedagógus feladatai közé tartozik az is, hogy gondoskodjon a tanuló személyiségének fejlődéséről, az ismeretek tárgyilagos és többoldalú közvetítéséről.

Ugyancsak a pedagógus feladata, hogy figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességét, tehetségét, fejlettségének ütemét, továbbá, hogy segítséget nyújtson a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakoztatásához, a bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkóztatásához. E cél elérése olyan pedagógiai feladat, amelyben a pedagógusnak a lehető legjobb megoldást kell választania, hogy érvényesüljön a gyermek „mindenek felett" álló érdeke.

Az oktatás célja a gyermek személyiségének kibontakozása, képességeinek lehető legteljesebb kifejlesztése. A tendencia világszerte azonos: szakítani a sérült gyermekek hagyományosan kialakult izolált, oktatásközpontú iskoláztatásával. Ennek érdekében olyan, társadalmi integrációjukat segítő, állapotukhoz alkalmazkodó, azt tekintetbe vevő ún. sérülésspecifikus gyermek- és ifjúságvédelmi, közoktatás- és szociálpolitikai feltételeket kell teremteni számukra, amelyek lehetővé teszik optimális szocializációjukat.

Fontos a korai életkorban megkezdett speciális fejlesztés; differenciált, képességeiket maximálisan kibontakoztató speciális nevelésük, oktatásuk, szakképzésük; valamint a lehetséges társadalmi (re)habilitációjuk.

Törvény mondja ki, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek joga van arra, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy fogyatékosságát megállapították. Azoknál a gyermekeknél, akiknek nevelhetősége eltér a többi gyermek nevelhetőségétől, sajátos nevelési szükségletről beszélünk.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi törvény 121. § 29. bekezdése szerint sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszédfogyatékos, autista, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

A közoktatási törvény 30. §-a foglalkozik a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs célú foglalkozáshoz való joggal, valamint a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekkel, illetve a képzési kötelezettséggel. A különleges gondozást – a gyermek életkorától, állapotától függően a 35. § (2) bekezdésében meghatározott szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében

foglaltak szerint – a korai fejlesztés és gondozás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a fejlesztő felkészítés keretében kell biztosítani. A korai fejlesztés és gondozás megvalósítható otthoni ellátás, bölcsődei gondozás, fogyatékosok ápoló, gondozó otthonában nyújtott gondozás, gyermekotthonban nyújtott gondozás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében biztosított fejlesztés és gondozás, konduktív pedagógiai ellátás keretében." (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (3))

A különleges gondozásra jellemző, hogy megszervezése az illetékes szakértői és rehabilitációs bizottságok szakvéleménye alapján valósul meg. A különleges gondozás – mint speciális pedagógiai tevékenység – azonban nem a közoktatás megszokott időbeli keretein belül történik, amely a gyermek hároméves korától az óvodába lépéstől kezdődik. A különleges gondozáshoz való jog akár közvetlenül a születésétől is megilleti az érintettet, amennyiben a fogyatékosságát megállapították.

A közoktatási törvény 121. § 28. pontja határozza meg a sajátos neveléshez, oktatáshoz szükséges feltételeket. Ezek körében kitér az integrált nevelésre, oktatásra az alábbiak szerint. A sajátos nevelési igényű neveléshez és oktatáshoz szükséges feltétel a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, valamint a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és más segédletek, melyeket a gyermek, tanuló részére a szakértői és rehabilitációs bizottság határoz meg.

Mint ebből is kitűnik, a szakértői és rehabilitációs bizottságok feladataként jelöli meg a törvény azoknak a szakmai feladatoknak a meghatározását, amelyeket az iskolának a tanuló számára biztosítani kell. Természetesen ezen túl minden olyan előírást szem előtt kell tartani az intézményeknek, amelyeket a jogszabályok a nevelésben, oktatásban résztvevő intézetek körére határoznak meg.

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése, iskolai nevelése-oktatása megvalósulhat szegregált keretek között, valamint integrált keretek között.

A jogalkotó nem foglal állást abban, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket szegregált vagy integrált keretek közt kell nevelni, oktatni az óvodának, iskolának. A közoktatási törvény megteremtette a jogi feltételeket mindkét kerethez. Annak eldöntését, hogy melyik szolgálja leginkább az érintett fejlődését, a jogalkotó szakértői és rehabilitációs bizottságokra bízza. Fontos a szülők megfelelő tájékoztatása, együttműködés a sérült gyermekek családjával.

A világ ma nyitott az integrációra. A sajátos nevelési igényű gyermekek közösségbe való beilleszkedését segítheti a többi gyermekkel történő integrált nevelése. Az utóbbi évek gyakorlata azt mutatja, hogy a többségi általános iskolák egyre gyakrabban vállalják fel az SNI-gyermekek oktatását, nevelését, azonban nem minden esetben felkészültek ezekre a feladatokra. Nem megfelelőek tárgyi és személyi feltételeik, amelyeket a közoktatási törvény 121.§ (1) bekezdés 28. pontja egyértelműen meghatároz.

A sajátos nevelési igénynek megfelelő környezet kialakítása, a szükséges tárgyi eszközök megléte akkor biztosítja a nevelési-oktatási célok megvalósulását, ha a gyermek annyi segítséget kap, ami igazodik fejlettségéhez, fejlődési üteméhez. A nevelési programok kialakítása során figyelembe kell venni, hogy a habilitációs, rehabilitációs célú fejlesztések ne terheljék túl a gyermekeket. A szervezeti kereteknek, a speciális eszközöknek és módszereknek minden esetben alkalmazkodniuk kell a gyermekek állapotából adódó egyéni szükségleteihez.

Az 1993-as oktatási törvény fogalmazta meg először, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek oktatása elkülönítetten, tehát speciális intézményekben, valamint többi gyermekkel együtt, integráltan is folyhat. A törvény a szülői jogok körébe sorolja a gyermekek adottsága és képessége szerinti óvoda, illetve iskola szabad megválasztásának jogát: *„A sajátos nevelési igényű gyermek szüleinek lakóhelyén, ennek hiányában tartózkodási helyén a polgármester segítségét kérheti ahhoz, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez-oktatásához szükséges feltételeket a településen megteremtsék.*" (13. § (5))

Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek (sajátos nevelési igényűek) jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról elsődleges célként fogalmazta meg teljes társadalmi integrációjukat, melybe beletartozik az oktatás és foglalkoztatás is.

Az 1993-ban megszületett új közoktatási törvény azokat a körülményeket rögzíti, amelyek mellett az együttnevelés a közoktatásban megvalósulhat. A törvény előírása szerint a gyermek hivatalos állapotfelmérését egy 24 állomásból álló szervezet, a szakértői és rehabilitációs bizottságok végzik. Ezek a bizottságok ítélik meg, hogy a gyermek sajátos nevelési igényű-e, amivel a diák közoktatáson belüli állapotát, illetve másságát jelölik, hogy joga legyen a közoktatásban többletszolgáltatásokra, különleges gondozásra. A besorolás a gyermek számára kétségkívül előnyös, mert általa állapotához jobban illeszkedő szolgáltatásokhoz juthat.

A hatályos közoktatási törvény nem teszi kötelezővé a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését, oktatását. Szabályaival jelentős elvi változást hozott, megteremtve ezzel annak jogi lehetőségét, hogy e feladatot bármely intézmény önként magára vállalhassa. A tanulók érdekeit szem előtt tartva, a közoktatási törvény 30. §-a alapján, a gyermek külön óvodai nevelését végző óvodai csoportot, óvodai tagozatot, illetve a tanulók külön iskolai nevelését és oktatását végző iskolai tagozatot, osztályt, csoportot – a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménnyel egyezően – a fogyatékosság típusának megfelelően kell létrehozni. A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézményben a gyermek, tanuló egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs ellátásban is részesül. Tehát a SNI-tanuló olyan intézménybe vehető fel, amely rendelkezik a neveléshez, oktatáshoz szükséges sajátos feltételekkel.

A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók állapotának megfelelő pedagógiai ellátás történhet szegregált vagy integrált szervezeti keretek között.

Az integráló iskolának rendelkeznie kell a sajátos nevelési szükségleteket kielégítő feltételekkel, és a befogadó intézmény alapító okiratában meg kell jelennie a feladatnak. A nevelési, illetve pedagógiai programnak tartalmaznia kell a szükséges sérülésspecifikus pedagógiai és egészségügy habilitációs, rehabilitációs feladatokat. A pedagógiai programban, az ennek részét képező helyi tantervben meg kell jelennie a feladatnak. A helyi pedagógiai programokban biztosítani kell mind a szegregált, mind az integrált fejlesztés alapelveit. „*A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban, a konduktív nevelésben-oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézménynek rendelkezniük kell azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a fogyatékos (sajátos nevelési igényű) gyermek, tanuló egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs ellátáshoz szükségesek.*" (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (3))

Az iskola óratervében meg kell jelennie a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitációt szolgáló órakereteknek, amelyeket a többszörösen módosított közoktatási törvény 52. § (6) bekezdése szabályoz: „*A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére a (3) bekezdésben meghatározott tanórai foglalkozásokon túl kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni. A tanuló annyi egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozáson vesz részt, amennyi a sajátos nevelési igényéből eredő hátránya csökkentéséhez szükséges. A kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésének heti időkerete a (3) bekezdésben az évfolyamra meghatározott heti tanítási óra.*" (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (3))

A szakember biztosítása történhet utazó gyógypedagógiai hálózaton, illetve a pedagógusok állandó helyettesítési rendszerén keresztül is. Az integrált nevelés-oktatás megszervezését a központi költségvetés magasabb normatív hozzájárulással támogatja. Ez igénybe vehető akár egy integráltan nevelt, oktatott gyermek után is, ha a fenti feltételek teljesülnek.

Az integrált nevelésnél-oktatásnál igen fontos megjegyezni, hogy a közoktatásról szóló törvény 86. §-a – élve a helyi önkormányzatokról szóló 1990. év LXV. törvény 1. §-ának (5) bekezdésében biztosított felhatalmazással – pontosan meghatározza, hogy melyik önkormányzat milyen módon köteles részt venni a közoktatási feladatok ellátásában, megszervezésében. Ennek megfelelően a községi, a városi, a fővárosi kerületi és megyei jogú városi önkormányzat köteles gondoskodni az integráltan nevelhető-oktatható gyermekekről, tanulókról. Így, ha a szakértői bizottság szakvéleménye alapján a gyermek a többi gyermekkel (integráltan) vehet részt óvodai nevelésben, iskolai oktatásban, akkor az adott önkormányzatnak a törvény erejéből következően biztosítani kell az integrált

neveléshez szükséges feltételeket. Azt, hogy az adott önkormányzat ennek a feladatellátási kötelezettségének hogyan tesz eleget, anyagi kondíciói határozzák meg. Természetesen az nem várható el az önkormányzatoktól, hogy minden fogyatékosságtípusra minden feltétel maradéktalanul rendelkezésre álljon. Az önkormányzatok így erőforrásaik, lehetőségeik alapján az intézmény közös fenntartásával, a társulási megállapodással, a szolgáltatás megvásárlásával és más intézményfenntartóval kötött megállapodással tehetnek eleget feladatellátási kötelezettségüknek.

A törvény lehetőséget biztosít a szülőknek, hogy eldöntsék, gyermekük számára mely megoldási stratégiát tartják a legjobbnak. A megfelelő feltételekkel rendelkező intézmények közül a szülőknek joguk van a szabad intézményválasztáshoz.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a SNI-gyermek beiskolázása nem zökkenőmentes a gyakorlatban. A fenntartó önkormányzatoknak nincs kialakított integrációs protokolljuk. Számos esetben olyan intézményt jelölnek ki e gyerekek számára, ahol sem a tárgyi, sem a személyi feltételek nem felelnek meg a speciális feladatok ellátásához.

Egy másik igen jelentős probléma, hogy a befogadó iskolák elutasítóak az ilyen tanulókkal szemben. Sokszor nem tudják értelmezni a szakvéleményben foglalt javaslatokat, így a gyermekek nem tudják használni a nekik járó kedvezményeket. Annak ellenére, hogy a befogadó iskolák emelt normatív támogatást kapnak, az általános iskolák többsége tartózkodik a sajátos nevelési igényű tanulók felvételétől. Ennek jellemző oka, hogy a tantestület szakmailag nem felkészült a feladatra, másrészt féltik továbbtanulási pozíciójukat. Félnek, hogy kevesebb végzős tanulójuknak lesz sikeres felvételije, így az iskola a továbbtanulási adatai alapján kedvezőtlenebb helyen szerepel az iskolák rangsorában.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók foglalkoztatásához szükséges szakemberekről a helyi önkormányzati feladatellátásban ugyanúgy gondoskodni kell, mint az óvodába, iskolába járó többi gyermek, tanuló esetén. A gyakorlatban a magántanulók foglalkoztatásához szükséges szakembereket az az iskola biztosítja, amelyikkel tanulói jogviszonyban állnak. A szakértői vélemény készítője a közoktatási törvény 120. §-ának (1) bekezdésében meghatározottak alapján az iskolában nem foglalkoztatott szakemberek foglalkoztatásának költségeiről gondoskodik. A szakértői bizottság tevékenységének része a gyermek, tanuló fejlődésének nyomon követése, felülvizsgálata.

A nem sajátos nevelési igényű besorolást nemcsak a szakértői bizottságok, de a nevelési tanácsadók is megállapíthatják. Az ebbe a kategóriába tartozó gyerekek is jogosultak a fejlesztő foglalkozásra, melyet a nevelési tanácsadóban kapnak meg. Itt történik a felülvizsgálatuk is.

Számos probléma merül fel a különleges gondozáshoz való jog érvényesülése terén. A beiratkozás időszakában tapasztalataink szerint gyakorta jelentkező ne-

hézség, hogy a szakértői bizottság szakvéleménye által kijelölt nevelési-oktatási intézmény helyhiány miatt nem tudja fogadni a gyermeket, tanulót. Ebben az esetben a szakértői véleményt adó intézmény megkísérel egy másik, a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező nevelési-oktatási intézményt találni. Ha így sem oldható meg az érintett elhelyezése, akkor a szakértői véleményt adó intézmény meghatározza, hogy a gyermek, a tanuló milyen módon kapcsolódhat be a nevelésbe-oktatásba. A gyermeket, tanulót mindaddig előjegyzésbe veszik, amíg felvételét nem sikerül megoldani (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (5).

Gyakorta előforduló helyzet az is, hogy a szülő elviszi gyermekét a kijelölt nevelési-oktatási intézményből, vagy megszűnik a tanulói jogviszony. A közoktatási törvény 30. § (2)-(3) bekezdése szerint fogyatékos tanuló olyan iskolába vehető fel, amely rendelkezik megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel. Fordítva is igaz ez a rendelkezés. Vagyis fogyatékos tanulóval az iskola csak akkor létesíthet tanulói jogviszonyt, ha a szakértői bizottság szakvéleménye tartalmazza az iskola „kijelölését". A 14/1994. (VI. 24.) MKM. rend. 14. §-ának (5) bekezdése előírja, hogyha a tanuló más iskolába szeretne járni, illetve ha a tanulói jogviszonya megszűnt a kijelölt iskolával, akkor írásban tájékoztatni kell a szakértői bizottságot. A bizottság intézkedése attól függ, hogy a választani kívánt iskola szerepel-e a jegyzők által megküldött intézményi jegyzékben. Amennyiben igen, akkor ezt a szakértői bizottság tudomásul veszi, így az új iskola kijelölésére vonatkozó rendeletét módosítja. Újabb vizsgálat nincs, nem kell behívatni a tanulót.

Amennyiben nem szerepel a kívánt iskola az intézményi jegyzékben, akkor a bizottság a tanulót ismételten megvizsgálja, illetve érdemi döntést hoz abban a kérdésben, hogy tudomásul veszi-e a bejelentést vagy sem. Döntése meghozatalánál a korábban ismertetett szabályoknak megfelelően jár el, vagyis a bejelentésben szereplő iskolában a tanulmányok folytatására csak akkor van lehetőség, ha az adott iskolában a személyi és tárgyi feltételek adottak. A tanuló ismételt vizsgálata mellőzhető, ha a meglévő vizsgálati eredmények kiegészítésre nincs szükség.

A fentiekkel összhangban van a közoktatási törvény a 13. § (1) bekezdése is, amelyben a szülőt megilleti az intézmény szabad megválasztásának joga. Ez – többek között – a gyermek adottságainak, képességeinek megfelelően történhet. A hatályos rendelkezések alapján az iskola igazgatója kezdeményezhet államigazgatási eljárást a szülővel szemben, ha megítélése szerint a szülő választása nincs összhangban gyermekének érdekeivel. Az iskola igazgatójának esetenként nehéz eldöntenie, melyik megoldás szolgálja legjobban a tanuló érdekét. A törvény lehetővé teszi, hogy a gyermeket ismerő, a gyermekkel foglalkozó szervezetek is eljárjanak a tanuló érdekében.

Szót kell ejteni a sajátos nevelési igény felülvizsgálatáról is. Az enyhe értelmi fogyatékos és a más sajátos nevelési igényű tanulók fejlődésének folyamatos fi-

gyelemmel kísérése a szakértői bizottságoknak olyan feladata, amelyet 1998 óta miniszteri rendelet szabályoz. A rendelet célja az volt, hogy a szakértői bizottságok rendszeresen kísérjék figyelemmel e fogyatékosok fejlődését, és szükség esetén tegyék meg a nevelésükkel, oktatásukkal kapcsolatos módosításokat. A legvitatottabb kérdés az enyhe értelmi fogyatékos és a más fogyatékos kategórián belüli fejlődési zavar, részképesség- vagy teljesítményzavar.

A szülő jogi eszközökkel nem kényszeríthető arra, hogy gyermeke számára a fejlesztést igénybe vegye. Ezért kiemelten fontos a gyermekorvos, a védőnő, az illetékes szakértői bizottságok közötti jó munkakapcsolat, a gyakorlat szintjén való jó együttműködés, az információáramoltatás, a gyermekkel és a szülővel való megfelelő törődés, tanácsadás. Fontos, hogy együttműködés alakuljon ki a gyógypedagógusok és az integráló intézmények pedagógusai között is.

Bármely társadalomnak bármely történelmi korszakban közvetlen érdekei fűződnek ahhoz, hogy a gyermekek elérjék személyiségfejlődésük lehetséges legmagasabb fokát, hiszen egy nemzet fennmaradása, megújítása, kultúrájának továbbfejlesztése csak ekként lehetséges. Az oktatási rendszerben olyan tudásra kell szert tenniük gyerekeinknek, amely képessé teszi őket az alkalmazkodásra az információs társadalom feltételeihez. Hazánk csak akkor tud a fejlett országok között versenyképes maradni, ha az oktatásban szerzett előnyét meg tudja tartani.

Irodalom

Az 1993. évi LXXIX. Tv. a közoktatásról.

Dr. Illyés Sándor (1995): A humanisztikus vonulat Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes munkásságának 1994-ig terjedő szakaszában. In.: Zászkaliczky Péter (szerk) (1995): „... Önmagában véve senki sem ..." Budapest, h.n.

SZEMLE: KONFERENCIA-BESZÁMOLÓK

BELOVÁRI ANITA

A felnőttképzés perspektívái – Nemzetközi Konferencia

A felnőttképzés előtérbe kerülésének hazai oka a rendszerváltozás óta a piacgazdaság és a demokratikus társadalom fejlődésének humánpolitikai feltételéből következett. A piacgazdaság felértékeli az iskolai végzettséget és a szakképzettséget. A foglalkoztatottsági adatokból és folyamatokból kimutatható összefüggés létezik a tartós foglalkoztatás és a végzettség-képzettség között, továbbá meghatározható egy olyan képzettségi-szakképzettségi szint, amely a munkavállaló felnőttek számára az egész életpályán át viszonylag biztonságos foglalkoztatási, tanulási feltételt biztosít. Ebből következően a képzési rendszerrel szemben hosszú távú társadalmi elvárások tűzhetők ki mind az iskolaköteles, mind a felnőtt, munkaképes korosztályok vonatkozásában. Ezeknek a céloknak a megvalósulásáról a szakemberek időről időre konferencián számolnak be.

A Kaposvári Egyetem – a Felnőttképzési Tanszék bábáskodásával – 2010. szeptember 17-én rendezte meg *A felnőttképzés perspektívái* című nemzetközi konferenciáját.

A konferencia a TÁMOP-4.2.3-08/1-2009-0016-as azonosítójú pályázati forrásból a *„A Kaposvári Egyetem tudásbázisának innovatív hasznosítása a kutatói bázis utánpótlása, valamint a hazai mezőgazdaság és élelmiszeripar fejlesztése érdekében"* projekt keretében valósulhatott meg. A konferencia első alkalommal, de a szervezők szándéka szerint nem utoljára került megrendezésre. A rendezők célja volt a felnőttképzéssel foglalkozó hazai és határainkon túli intézményekkel, társaságokkal, műhelyekkel való kapcsolat megteremtése, fenntartása; módszereik, eredményeik, tapasztalataik megismerése; valamint ezen a területen oktatók, kutatók, PhD-hallgatók, pedagógusok, andragógusok számára előadói és publikációs lehetőség biztosítása.

A prezentációs előadások betekintést adtak a különböző szervezeteknél folyó felnőttképzési projektek, modellek, módszerek, eredmények megvalósulásába. A plenáris előadásokat neves hazai, a felnőttképzés területén kiemelkedő szerepet vállaló professzorok, szakértők tartották. Előadásaik széles spektrumon érintették korunk kihívásait és az azokra adható válaszokat, illetve áttekintést nyújtottak arról, hogyan lehet a változó társadalmi-gazdasági viszonyok között a felnőttképzésben olyan szakembereket képezni és alkalmazni, akik – figyelembe véve

a motivációkat, a tanulási nehézségeket, az előzetes tudást – a felnőttoktatásban résztvevők boldogulását szolgálják.

Prof. Dr. Koltai Dénes, a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának dékánja *A szociálandragógia, mint lehetséges alternatíva* címmel az andragógia határainak további kiterjesztési lehetőségeiről tartotta expozéját, amelyben a szociális tanulás jelentőségét hangsúlyozta. Ismertette a felnőttképzés folyamatosan formálódó rendszerében a szociálandragógia elhatárolásának elméleti alapjait és gyakorlati jelentőségét. *Dr. Zachár László PhD*, a Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Intézet főigazgató-helyettese a magyarországi felnőttképzés fejlődését taglalta. Előadásában rámutatott a nehézségekre, amelyek abból adódnak, hogy a felnőttképzési szervezetek többnyire nem tartják feladatuknak a változásokról, eredményekről jelzést adni. A változásokhoz pedig sokszor a szakemberek is prekoncepciókkal viszonyulnak. Így nehéz az innováció.

Borosán Bea felnőttképzési szakértő a Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesületének képviseletében szólalt fel a plenáris ülésen. Előadásában a felnőttképzésben alkalmazható előzetes tudás mérésének és beszámíthatóságának jelentőségét hangsúlyozta. Beszélt a kompetenciamérések fontosságáról, a magyarországi kompetenciamérő csomagok kidolgozottságának jelenlegi állapotáról.

Szintén Pécsről érkezett *Fodor Imréné*, a Pécsi Regionális Képző Központ igazgatója. Előadásának címe *A felnőttképzés minősége, hatékonysága munkaerő-piaci, gazdasági aspektusból* volt. A munkaerő-piaci felnőttképzés eredményességi, hatékonysági problémáinak vázolása és elemzése kapcsán kiemelte a felnőttképzés túlzott kínálat-vezéreltségét.

A konferencia programja a szekciókban folytatódott. A közel 40 előadó 6 szekcióban mutathatta be kutatásainak eredményét, többek között felnőttképzési, felsőoktatási és egyéb művelődési intézmények képviseletében, de andragógus hallgatók is lehetőséget kaptak az ismerkedésre a tudományos nyilvánossággal.

Az első szekció *Folyamatosság és innováció a felnőttképzés elméletében és történetében* címmel gyűjtötte össze az előadásokat. Két történeti előadás a reformkort, illetve a két világháború közötti időszakot taglalta, a megszólalások többsége azonban a jelenkori problémákat vizsgálta jogi, informatikai-pedagógiai, illetve gyakorlati aspektusból.

A második szekcióban a *Felnőttképzés a gyakorlatban* témája állt a középpontban. A közönség hallhatott a szakmai vizsgaelnök reflexióiról, a re-integrációs program felnőttképzési tanulságairól, a felnőttképzési minőségirányításról, ugyanakkor személyesebb tapasztalatok elemzéseiről is: így a felnőttkori tanulás adta örömélményről, a coaching új típusú módszeréről, avagy a „megértés-élményről".

A harmadik szekció a felnőttképzésben szerepet vállaló kulturális intézmények kérdéskörét járta körbe. Elsősorban a népművelési hagyományban régóta fon-

tos munkát végző múzeum játszott főszerepet az előadók témaválasztásában, de meglepő módon az óvoda és a közoktatás is terítékre került, a speciális feladatokra felkészített pedagógusok oldaláról közelítve.

A negyedik szekció a felnőttképzés nemzetközi gyakorlatára nyújtott kitekintési lehetőséget. A legújabb, határokon is túlmutató gyakorlati módszerek kerültek bemutatásra. Több előadás is foglalkozott a validációs rendszerekkel, de érdekes beszámolót hallhattunk például a Leonardo da Vinci programban szervezett tanártovábbképzésekről is, amelyek az internetes lehetőségek gyakorló tanárokhoz való közelítését célozták meg.

Az ötödik volt a hallgatói szekció. Örvendetes tény, hogy a fiatal, még az oktatásban résztvevő leendő szakemberek milyen széles spektrumban foglalkoznak a felnőttképzés témakörével. Érintették a felnőttek tanulási motivációit, az önismereti kurzusok problémáját a felsőoktatásban, valamint a felnőttképzés hatásait a társadalmi nemekre a posztmodern társadalomban is. A fogyatékossággal élők képzése és a munkaerő-piaci folyamatok megtámogatása felnőttképzési eszközökkel szintén érdekes kérdésfelvetéseknek bizonyultak.

A hatodik, angol nyelvű szekcióban a posztgraduális továbbképzéseket és a felnőttképzés új irányát (Learning for living) érintették.

A konferencia sikerrel zárult, jelezve, hogy a felnőttképzés témakörében számos téma vár még feldolgozásra, számos kutató vállalkozik szívesen arra, hogy eredményeit a szélesebb közönség elé tárja. Így a szervezőbizottság abban a reményben zárta a rendezvényt, hogy a konferencia sorozattá alakulhat, és még sokáig szolgálhat fórumul a felnőttképzést kutatási területül választó szakembergárda számára. És hogy mindez az egyetem kapuin kívül is visszhangra találjon, biztosítja a hamarosan megjelenő lektorált konferenciakötet, amelyben – a szerkesztőbizottság nagy örömére – a konferencián résztvevő majd minden előadó képviselteti magát a témát és a rendezvényt megtisztelő igényes tanulmányokkal.

Hajdicsné Varga Katalin

„E-learning módszerek a hazai iskolák gyakorlatában" szakmai konferencia, Pécs, 2010. október 1–2.

A hazai oktatásügynek központi kérdése volt az elmúlt egy-két évtizedben az iskolák informatikai struktúrájának a fejlesztése. Ennek eredményeként ma már a magyarországi iskolákban a számítógéppark-ellátottság szintje közel van az európai vezető államok átlagához. A kitűzött cél, a számítógéppel támogatott oktatás, a hálózati tanulás, az e-learning módszerek integrálása az iskolák mindennapi gyakorlatában azonban ezt a szintet még nem éri el. Az európai szintű elemzésekből kiderül, hogy az eredmények nem arányosak a ráfordításokkal, az e-learning termékek nem növelik az oktatás hatékonyságát a remélt mértékben. Ezen a konferencián azt mutatták be a résztvevők, általános iskolai és középiskolai tanárok, egyetemi oktatók, hogy milyen jó gyakorlatok vannak Magyarországon, milyen hálózati technológia kínálta tanítási módszereket igényelnek a netgeneráció tagjai.

A konferencia programja kapcsolódott egy Leonardo-projekt keretében zajló kísérlethez, amelyben 60 hazai pedagógus és négy hazai szakközépiskola vett részt. 2009 októberében kezdődött a kísérlet egy nyertes Leonardo-pályázat keretén belül (TENEGEN – Connect the TEachers to reach and to teach the Net GENeration). Az alapgondolat az angol nyelvű netgenerációs tanulmányokból ismert „*always connected*" kifejezéshez kapcsolódik, ami arra utal, hogy a mai fiatalok elveszettnek érzik magukat, ha nincsenek „bekapcsolva", ha legalább egy mobiltelefon nincs a kezükben, amivel „vészhelyzetben" villámsebesen csatlakozhatnak a netre, vagy „dobhatnak" egy segélykérő sms-t. Mit tudunk mi, tanárok erről a generációról? Hogyan hasznosulhatna a sok-sok neten töltött idő az iskolában? Mi lenne, ha mi, tanárok is megpróbálnánk bekapcsolódni, és megtapasztalni a gyermekeink számára kétségtelenül létszükségletté vált hálózati közeget? Erről szólt a hat hónapra tervezett (végül egy egész évet felölelő) kísérlet, amelynek a történetét és a tanulságait a résztvevők számára is összegezni kellett.

Az első napon pedagógusok beszéltek e-learninges tapasztalataikról, illetve egy kutatás eredményeit tárták a hallgatóság elé *Tanárok és a netgeneráció* címmel. A második napon a programba bekapcsolódott iskolák által alkalmazott e-learning módszerek bemutatásával foglalkoztak a résztvevők, valamint szó esett az elektronikus portfólióról, a netgenerációs tanárok elektronikus együttmű-

ködési platformjáról. A következőkben a tanárok előadásainak lényegét igyekszünk az olvasók elé tárni.

Matúz Éva, a Baranya Megyei Önkormányzat Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma (Komló) tanára az *Akit az e-learning szele megcsapott – web 2.0-ás eszközök megjelenése egy iskola hétköznapjaiban* címmel számolt be a saját gyakorlatáról. Hangsúlyozta, hogy a digitális korszak gyermekei, a digitális bennszülöttek másképpen szerzik ismereteiket, másképpen tanulnak és kommunikálnak, mint ahogyan annak idején a tanáraik tették. Éppen ezért mások az elvárásaik az iskolával, az oktatással és természetesen a tanáraikkal szemben is. Az internet hiába kínálja az online tananyagok, programok sokaságát, ha azokat csak a gyerekek használják, a tanárok nem alkalmazzák, vagy a használatát nem koordinálják. A pedagógusok kompetenciáit olyan képzésekkel kell növelni, amelyek aktív résztvevőkké is teszik őket a hálózati kommunikáció, a tudásmegosztás közegében. Az előadó a tanár-továbbképzési kurzuson elsajátított alkalmazásokat használta fel saját ismereteinek, véleményének a közreadásával (blog, napló), valamint közvetetten az informatikaoktatás területén. A web 2.0-ás eszközöket a következőképpen építette bele az óráiba: közösséget építettek a Ningen, a naplóját felhasználták a tervezett online kurzus során, szakmacsoportos üzenőfalat hoztak létre, online mágnestáblát használtak, hálózattérképen rendszereztek stb.

Fodorné Tóth Krisztina A hagyományos tanárkép lebontása a hálózati tanulás során címmel beszélt arról, hogy a kurzuson tanultakat hogyan valósította meg a pécsi egyetemen. Az elektronikus tanulástámogatás bármilyen erősebb formája az eddigiektől eltérő feladatok elé állítja az oktatót. Ezek a feladatok egyszerre jelentenek új kihívásokat, és követelik meg a klasszikus tanárszerep bizonyos jellemzőinek beteljesítését. A felsőoktatás partnerség alapú tanár–diák-kapcsolata az elektronikus térben kötelező érvényűvé válik. Amennyiben az oktató nem akar vagy nem tud virtuális párbeszédet, aktív csoportvitát kezdeményezni, hanem ragaszkodik a hagyományos frontális oktatás egyoldalúságához, a hallgatók motiválatlanná válnak, és az elektronikus tanulástámogatás nem hoz látható eredményt. A hagyományos, oktatási intézmények által fenntartott, hierarchikus adminisztratív keret még a felsőoktatásban is biztosítja, hogy az oktató jó kezdő pozícióban legyen az új módszertani irányok bevezetéséhez. A netgenerációba tartozó hallgatók többségükben nyitottan fogadnak minden, elektronikus tanulástámogatásra irányuló kezdeményezést. A felsőoktatási kurzusokban az elektronikus tanösvény, a puzzle szerűen összeilleszthető, hallgatói munkát is igénylő elemek nagy sikert arattak, és szembetűnően növelték a hallgatói feladatvállalást azokban a kurzusokban, amelyekben alkalmazásra kerültek. Az előadás egy elektronikus próbakurzus (levelező tagozatos képzés) és két nappali tagozatos kurzus tapasztalatait összegzi, a kipróbált elektronikus eszközök és azok alkalmazási lehetőségeinek fényében.

Hajdicsné Varga Katalin MAGYIR – http://irmagy.blogspot.com – a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán alkalmazott „e-learning-kurzusok" tapasztalatai címmel tartotta meg előadását. Hangsúlyozta, hogy az e-learning-módszerek, a web 2.0 internet alapú eszközök alkalmazása a kellő ismeretek és motiváció birtokában olyan tanulási környezetet hoz létre, amelyben a résztvevők közösen építik fel a tudást. A jelenlegi egyetemi hallgatók már a netgeneráció tagjai, akik feltételezésünk szerint magas szintű internetgyakorlattal rendelkeznek, s így az internetes tanulási lehetőségekkel könnyen és jól tudnak élni. A 21. század tanárának is szükséges ismernie és alkalmaznia a tanulás-tanítás technikai infrastruktúráját, új típusú kapcsolatot kell kialakítania a tudástartalmakkal. Az oktatási gyakorlat legfontosabb céljául a készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök, a LLL képességének és készségének fejlesztését, a különböző forrásokból és perspektívákból szerzett tudáselemek integrációját határozzuk meg. Az előadó az IKT témakörében két területen végzett hasonló témában felmérést: az elsőben a magyar szakos tanároknak az e-learning-módszerekről való ismeretéről, amely azt mutatta, hogy ők érdeklődtek a legkevésbé a digitális eszközök használata és ebből következően a digitális tananyagfejlesztések iránt. A másodikban az egyetemi hallgatók olvasási szokásait vizsgálta elsősorban, amelyből az is kiderült, hogy az internetet leginkább csak szórakozásra és hétköznapi kapcsolattartásra használják, csupán a megkérdezettek töredéke hasznosította tanulásra, ismeretszerzésre, tudásának a fejlesztésére. A kutató a Tenegen-projektben való részvétele előtt is alkalmazta az IKT eszközeit, többek között a Sulinet Digitális Adatbázis anyagait nyelvészeti és ügyviteli témákban, a Mindentudás Egyeteme előadásait az Interkulturális nevelés című kurzusban stb.

A különböző habitusú, érdeklődésű egyetemi hallgatókkal segítő oktatóként (tutorként) együtt dolgozott a 2009/2010. tanév tavaszi szemeszterében, tulajdonképpen idő- és térbeli határok nélkül, ahol a személyes találkozások többségükben csak az élmények megosztásából, megbeszéléséből álltak. Az „e-learning-kurzusok" közé két szak hallgatói tartoztak. A magyar szakosokkal több web 2.0-ás eszközt is alkalmaztak, amelyek között szerepelt az egyetemi CooSpace, email, blog stb.; valamint a saját blogból, illetve a Tenegen-projekt keretében készített blogból, kurzusból is kaptak „üzeneteket". A felsőfokú szakképzés hallgatóival a kezdeti próbálkozások után csak a CooSpace, valamint az e-mail használata maradt a házi dolgozatok beadásával kapcsolatban (határidő-módosítás, egyéni kérések és azokra adott válaszok, dolgozatok beküldése stb.). Ugyancsak gyakran éltek a web 2.0 eszközeivel a TDK-zó hallgatókkal, valamint azokkal a hallgatókkal, akik különböző szakmai-tudományos rendezvények szervezésében és lebonyolításában vettek részt.

Uher Bertalan veszprémi tanár, zenepedagógus *Számítógép, oktatás és én (Informatikai fejlődéstörténetem)* címmel mutatta be a web 2.0-ás eszközök használatában kialakult kompetenciáit. Elsősorban a zeneiskolai gyakorlatában tudta

alkalmazni a kurzuson elsajátítottakat. Stílusosan, több tételben számolt be arról, hogyan ismerkedett meg a webkettes eszközökkel, hogyan próbálkozott azok tanórai alkalmazásával:

- Tenegen-élmények (Ráhangolódás a hálózatra: ismerkedés az e-learninggel, a fogalmak letisztulása, az új alkalmazások megismerése, fórumozás, blogírás, a távoktatás kipróbálása „élesben", időhiány és „amikor akasztják a hóhért".
- Hálózati tanítás, tanulás (Behálózott diákok): kurzus készítése, kipróbálása az Övegesben, oktatási portál létrehozása a zeneiskolában, web 2.0 alkalmazások keresése az ének-zene és a zeneiskolai tanítás támogatásához, közösségépítés a Ningen, a diákok visszajelzései, javaslatai.

Farkas Róbert, a Prompt Számítástechnikai Oktatóközpont munkatársa *Elektronikus portfólió – Netnegenerációs tanárok online együttműködési platformja* címmel a tanárok együttműködéséről számolt be. Előadásában hangsúlyozta: az információs korszak mibenlétét taglaló írások már-már unalomig ismételt témája a webes közösségi hálózatok (social networking) dominanciája és társadalomformáló szerepe. Nem kétséges, hogy a tömegkommunikáció vagy a marketing területein egyre inkább megkerülhetetlen a webes közösségi hálózatok szerepe, de van-e mindennek létjogosultsága az oktatási szférában? *„Az e-portfolió digitalizált munkákból álló gyűjtemény, amely bemutatja az egyén, szervezet, intézmény vagy egy csoport eredményeit, erőforrásait, teljesítményét."* Az üzleti szférában és a művészvilágban a portfólió – egy személy, intézmény teljesítményét prezentáló válogatott munkák, termékek, dokumentumok gyűjteményeként – hozzátartozik a hétköznapok gyakorlatához, de hasznosítható-e az elektronikus portfólió a tanári munkában? Néhány hónappal ezelőtt egy hálózati tanulással is kapcsolatos nemzetközi kutatási projekt (e-ruralnet) kapcsán az innovatív e-learning termékekről esett szó. Mitől innovatív egy e-learning képzés? Milyen pedagógiai módszereket, szervezeti megoldásokat alkalmaz, amelyek nem a hagyományos képzés eszközei? Az egyik legizgalmasabb vitát generáló kérdés az volt, hogy hol húzódnak az e-learning-módszerekkel, a hálózati tanulással megtanítható ismeretek és a működőképes webes közösségi hálózatok határai? Vannak-e ilyen határok egyáltalán? Például elsajátíthatók-e a különböző tradicionális foglalkozások szakmai fogásai e-learning-módszerekkel? Lehetséges-e kosárfonást, üvegfúvást ilyen módszerekkel tanítani? Életképes lenne-e egy virágkötőket, targoncásokat, esetleg kőműveseket tömörítő webes közösségi hálózat? És a tanárok? Az e-portfólió rendszer gyakorlati alkalmazásával bevontuk a webes eszközöket a tanári munkába. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy a számítógépet akár csak minimális szinten használó tanárok munkája során is számtalan olyan digitális formában tárolt tananyag, dokumentum, prezentáció, módszertani tapaszta-

lat vagy jó gyakorlat gyűlik össze, melyet kár lenne az asztalfiókok vagy éppen a merevlemezek mélyére zárni.

Az igazi kérdés tehát az, hogy vajon ezzel a technikával létrejöhet-e a pedagógusok közötti tudásmegosztás vagy sem? Láthatóvá és hozzáférhetővé tehetők-e a tanári íróasztalok és mappák rejtett kincsei? Milyen technikai hátteret biztosíthat mindehhez egy e-portfolió rendszer?

Nagyházi Bernadette

I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia Kaposvár, 2010. október 8.

Az utóbbi időben a pedagógusképző intézmények kutatásokkal is foglalkozó oktatói és a gyakorló pedagógusok körében egyre erőteljesebbé vált az igény egy olyan fórum megteremtésére, ahol a pedagógus szakmához kötődő legkülönbözőbb elméleti eredmények és a gyakorlat találkozhatnak. Az I. Nemzetközi Kárpát-medencei Módszertani Konferencia „határok nélkül" kívánt ennek a fontos célnak megfelelni. A rendezvény hiánypótló jellegét jelzi, hogy 18 szekcióban közel 180 előadó – köztük határon túlról érkezők is – kívánták megosztani kutatási eredményeiket és tapasztalataikat az érdeklődőkkel. A színvonalas beszámolók igazolták, hogy a módszertannak, a tantárgypedagógiának, az elméletileg is megalapozott, alapos módszertani és módszerelméleti kutatásoknak helyük van a tudományok között. A rendezvény sikeréhez mindemellett hozzájárult a kutató diákok legjobb munkáit bemutató poszterszekció, amelyben átfogó képet kaptunk a hazai Tudományos Diákköri mozgalom rendszeréről is.

Régi terv vált valóra az I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia megszervezésével. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán a felsőfokú tanítóképzés 50 éves jubileumi konferenciáján fogalmazódott meg az elhatározás, hogy a kar – az egyetem támogatásával – teret kíván nyújtani a tantárgypedagógiával foglalkozó kutatók, a pedagógusképzés résztvevői, illetve a gyakorló pedagógusok közötti tudományos eszmecserének egy, a módszertant középpontba állító konferenciával. A tervezett rendezvény határait nem kívánták országhatárhoz kötni a szervezők; kiterjesztették azokat a Kárpát-medence magyar és nem magyar anyanyelvű pedagógus-közösségére is.

A 2010 tavaszán kezdett szervezés során közel 180 előadó jelentkezett azzal a szándékkal, hogy a tanítóképzés legkülönbözőbb területeit érintően bemutassák kutatásaikat, eredményeiket, tapasztalataikat.

Az esemény Szent-Györgyi Albert szavainak felidézésével kezdődött: *„Az iskola feladata, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítson bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítson szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni."*

A konferencia jelentőségét és időszerűségét jelzi, hogy a fővédnökséget *Dr. Pálinkás József*, az MTA elnöke vállalta.

A rendezvényt *Prof. Dr. Szávai Ferenc*, a Kaposvári Egyetem rektora nyitotta meg, aki örömét fejezte ki, hogy ilyen nagy számban látogattak el az érdeklődők erre a hagyományteremtő céllal megszervezett konferenciára.

Oláh Lajosné, Kaposvár alpolgármestere is a hagyományok fontosságát emelte ki köszöntőjében. A kulturális hagyományok olyan értéket képviselnek, amelyeket be kell építeni a tantervekbe. A felsőoktatás feladata, hogy ezeket az értékeket megismertesse a pedagóguspályára készülő fiatalokkal, hogy ők is sikeresen adhassák tovább azokat.

A megyei önkormányzat képviseletében *Bátori Zsolt* a tudás helyi fellegvárának nevezte a Kaposvári Egyetemet. A tudás mozgatórugója a tudásvágy, amely kutatásra késztet; a kutatás eredményekkel jár, amelyeket be is kell mutatni. A tudáshoz azonban az ismétlődő megújulási szándék is szükséges, így haladhat előre a tudomány. Ezt a célt szolgája ez a módszertani konferencia.

Dr. Kovács Zoltán, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai karának dékánja, megbízott oktatási rektorhelyettes házigazdaként köszöntötte a konferencia résztvevőit. Kiemelte a Pedagógiai kar szerepvállalását a módszertannal kapcsolatban: a kar módszertani központot is működtet, amelynek feladata az ilyen irányú hasznos ismeretek átadása.

Első plenáris előadóként *Dr. Rádli Katalin*, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatási Főosztály főosztályvezető-helyettese *A tanítóképzés helye és szerepe a pedagógusképzésben* címmel a magyar és az európai oktatási rendszereket mutatta be, és körvonalazta a magyar oktatásügy előtt álló legfontosabb feladatokat is. A képzési rendszer átalakításnak legfontosabb tennivalóit a közoktatásban már elvégezték; a feladat az, hogy a jövő pedagógusait is felkészítsük az oktatás szemléletének és tartalmának módosulásaira. Kiemelten fontos célnak nevezte, hogy a tanítóképzésben minőségi diplomát adjunk a jelöltek kezébe, és igyekezzünk megtartani őket a képzettségüknek megfelelő pályán, továbbá nyissuk meg előttük a továbbfejlődés, a szakmai karrier lehetőségét is. Minderre nagy lehetőségeket ad a 2011-es év I. féléve, amikor Magyarország adja – Belgiummal és Spanyolországgal közösen – az Európai Unió Tanácsának elnökségét.

Dr. Lipcsei Imre, az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének elnöke, a Szent István Egyetem Pedagógiai Karának dékánja *Multikulturalizmus az oktató-nevelő munkában* című plenáris előadását Szent István szavaival kezdte: „*az egynyelvű és egyszokású ország gyenge és esendő*". Mint látható, régóta élünk multikulturális világban, és a multikulturalitással való ismerkedést már az óvodában megkezdjük. Az óvoda és az iskola azért lesz igazán multikulturális, mivel tekintettel van a különböző társadalmi rétegekből, eltérő családi helyzetből érkező, különböző családi, etnikai, vallási hátterű, eltérő képességű fiúk és lányok sajátos nevelési igényeire és közös szükségleteire is. A pedagógus feladata – akár óvodapedagógus, akár tanító vagy tanár – nem egy állandó maximum elérése, hanem az, hogy

segítse eljutni a gyerekeket tudásuk, képességeik maximumára. Fontos, hogy ez a munka megkapja meg a megérdemelt elismerést.

Prof. Dr. Brezsnyánszky László, a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának dékánja tudománytörténeti előadást tartott *Neveléstudományi műhelykutatás a hagyományőrzés és a kutató utánpótlás jegyében* címmel, amelyben a Debreceni Egyetem pedagógiai műhelyeinek történetét és vezető, meghatározó személyiségeit mutatta be 1912–1970 között.

A plenáris előadások után került sor a karunk régi-új folyóiratának, a Képzés és Gyakorlat neveléstudományi folyóiratnak a bemutatására, amely 2010. júliusa óta a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara közös gondozásában jelenik meg. *Dr. Patyi Gábor*, a NYME BEPK dékánhelyettese beszélt a folyóirat megújulásáról, annak okairól és folyamatáról, valamint arról, hogy a folyóirat az egész Kárpát-medencei térség számára színvonalas publikációs térré kíván válni. *Hajdicsné Dr. Varga Katalin*, a folyóirat főszerkesztője mutatta be a megújulás után a konferenciára megjelent 1. számot, amely őrzi a múlt értékeit, de előremutat a jövőbeli célok felé is.

A konferencia munkája a plenáris előadások után a szekciókban folytatódott.

Az örvendetesen sok jelentkező és a szerteágazó, a pedagógusképzés legkülönbözőbb területeire kiterjedő témák miatt a konferencia résztvevői párhuzamosan 18 szekcióban mutatták be eredményeiket az anyanyelv-pedagógiától a felnőttképzésig. Az érdeklődő tehát a bőség zavarával küzdött – beszámolómban én is csak azokat az előadásokat emelem ki, amelyeket alkalmam volt meghallgatni.

Az Anyanyelv-pedagógia szekcióban *Nemesné Dr. Kis Szilvia* (KE PK) és *Sajtosné Csendes Gyöngyi* (KE PK) egymáshoz kapcsolódó előadásaikban a funkcionális illiteráció napjainkban sajnálatosan időszerű problémáival kapcsolatos többéves kutatásukat ismertették, különös tekintettel a funkcionális illiteráció diagnosztikájának és mérésének nehézségeire és megoldandó feladataira. Idézett példáik egyértelműen bizonyítják a téma fontosságát.

Lózsi Tamás (ELTE BTK) *Reklám az anyanyelvi órán* c. előadásában összekapcsolta a szövegek értelmező olvasásának és feldolgozásának anyanyelvi nevelő feladatát azzal a társadalmi nevelő feladattal, hogy a reklámok gyakori célközönségét jelentő tizenéves korosztályt az anyanyelvi órán (is) felkészítsük a szövegbeli manipulatív technikák felismerésére, a tudatosabb fogyasztói viselkedésre.

Az Élő (idegen) nyelvek pedagógiája szekció változatos előadásai átfogták a nyelvtanítás/tanulás szinte teljes életkori spektrumát a korai idegen nyelvi neveléstől (*Szücs Eszter Cecilia*, KE PK) a közoktatásban alkalmazható nyelvoktatási módszereken át (*Dr. Pethő Ildikó*, KE PK) a tanító- és tanárképzés módszertani tapasztalataiig (*Filinger Margit*, KE PK).

Az Alkalmazott didaktika szekcióban *Dr. Varga László* (NYME) élvezetes előadásában ismerhettük meg a sajátos izlandi oktatási módszereket, amelyek

középpontjában a kooperatív tanulási technikák állnak. A bemutatott CLIM (kooperatív tanulás multikulturális csoportban) nem egyszerűen módszer, hanem filozófia is, amelynek alapelve, hogy a pedagógus feladata nem a tanítás, hanem a tanulás elősegítése.

A kiválasztott három szekció csupán ízelítő a konferencia gazdag anyagából. Ezek mellett az előadók és a résztvevők a könyvtárpedagógia, a hitoktatóképzés, a pszichológia, a gyógypedagógia, a hátrányos helyzetű tanulók pedagógiája, a csecsemőgondozás módszertana és az óvodapedagógia, a felnőttoktatás módszertana, valamint az egyes műveltségi területek tantárgypedagógiája szekcióiban ismerhették meg a legújabb elméleti eredményeket és gyakorlati tapasztalatokat, folytathattak értékes tapasztalatcserét. A nemzetköziséget biztosította az Idegen nyelvű szekció, de határon túlról érkezett előadókat köszönthettünk és hallgathattunk meg más szekciókban is. A teljesség igénye nélkül, az erősödő intézményi kapcsolatokat is jelzi *Dr. Czékus Géza*, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadkáról érkezett dékánhelyettesének előadása.

Érdekes és figyelemre méltó színfoltja volt a konferenciának a tematikus poszterszekció. A szervezők – ismét hagyományteremtő céllal – lehetőséget kívántak nyújtani a tudományos diákköri munkában résztvevő tanulóknak, diákoknak kutatásaik képekkel illusztrált bemutatására az általános iskolás korosztálytól kezdve a felsőoktatási intézmények hallgatóságáig. Ezzel a konferencia megvalósította azt a célt, hogy terepe legyen minden előremutató gyakorlati kezdeményezésnek, felvállalva a pedagógusok és diákok kutatási eredményeinek bemutatását is.

A konferencia művészi hátteréül, díszletéül szolgáltak azok a képek, rajzok, amelyek a konferenciához kapcsolódóan meghirdetett *Az én óvodám; Az én iskolám* c. rajzpályázatra érkeztek. A konferenciához kötődő kiadványokat – a meghívót, a program- és absztraktfüzetet, valamint a konferencia-kötetet – is a nyertes alkotások díszítik.

A konferencia sokszínű, az oktatás minden részterületére figyelmet fordító tartalma a biztosíték arra, hogy valóban alapja legyen egy hosszú távú, eredményes együttműködésnek a nevelés és oktatás területén kutató szakemberek, a pedagógusképzés résztvevői és a gyakorló pedagógusok, valamint a képzőintézmények között.

Szücs Eszter Cecilia

Korszerű Módszertani kihívások Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar IV. tudományos Konferenciája (2010. szeptember 23–25.)

Az idei konferencia témáját a 21. század e-generációjának nevelése adta, kiemelve az állandó tanári módszertan megújulásának szükségességét. A konferencia két napján számos magyar, horvát és szerb nyelvű előadást hallhattak a résztvevők. A sokszínű program lehetőséget adott arra, hogy a szakemberek megvitathassák a különböző oktatási rendszerek adta lehetőségeket és hátrányokat. A közel 80 előadás során bebizonyosodhatott, hogy bármely országban is vállalkozzunk a felnövekvő generáció intézményes nevelésére, nem szabad elfeledkezni saját magunk továbbképzéséről és életen át tartó fejlesztéséről.

2010-ben már negyedik alkalommal került sor arra a nemzetközi pedagógiai konferenciára, melynek a vajdasági Szabadka Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara ad otthont. Az idei nemzetközi tudományos összejövetel témáját a mai e-generációs gyerekekhez és fiatalokhoz közel álló újabb módszertani elgondolások kereséséhez kötötték; valamint, hogy oly módon próbáljanak meg a kutatók válaszolni ezekre a kihívásokra, hogy az új, korszerű módszertani megoldások egy egészet alkossanak az oktatás és nevelés terén is.

A konferenciaszervezők 9 szekcióban várták az angol, horvát, magyar és szerb nyelvű tudományos előadásokat. Általános kérdések kapcsán elsősorban módszerelméleti tanulmányok születtek; a gyakorlatban használt módszerek ismertetésére a házigazdák külön szekciót szerveztek. Népszerű témaköröknek bizonyultak mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek oktatásának módszertanát és tapasztalatait bemutató előadások. Az előbbi szekciót kiegészítették a történelem oktatásának lehetőségeit felvázoló előadásokkal. A konferencia eredeti elképzeléseihez legközelebb minden bizonnyal az IKT szekcióban bemutatott kutatások álltak, hiszen századunk netgenerációjának „különleges" képzését itt ismerhettük meg leginkább. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók oktatása határon innen és túl is számos kollégát foglalkoztat.

A konferenciát *Prof. dr. Káich Katalin* dékán asszony köszöntője nyitotta meg, aki beszédében a tanári munkát kísérő két lényeges tulajdonságot emelte ki: az őszinteséget, hogy valljuk be bátran diákjainknak, ha valamit esetleg nem tudunk, viszont mindig legyünk tisztában azzal, hol lehet utánajárni a helyes válasznak. Éppen ilyen lényeges, hogy hitelesek legyünk, aminek egyenes, kézzelfogható

következménye a diák és tanár között megteremtődő bizalom kiépítésének lehetősége.

A plenáris előadások mindkét napon megalapozták a további munka sikerességét. *Kolláth Anna*, a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének docense, vezetője sokéves kutatáson alapuló beszámolóját a Muravidék kétnyelvű oktatásáról, különös érdeklődéssel hallgatta egy olyan közönség, amelynek számos tagja hasonló körülmények között végzi mindennapi oktatási tevékenységét. A téma aktualitását adta a helyi közösség 50 éves évfordulója. Az oktatás bemutatásához elengedhetetlennek bizonyult a helyi magyar közösség megismertetése, a helyi oktatásszervezés, valamint ennek jogi és törvényi szabályozása. Az összehasonlíthatóság érdekében Szlovénia másik nemzeti kisebbségének, az olasznak az iskolarendszerébe is rövid bepillantást nyertünk.

Fűzné Kószó Mária, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának oktatója *A tanítás módszertani sokszínűsége* című előadásában a tanulási környezet szakszerű szervezését ismertette. Gyakorlatorientált megközelítésben vázolta fel a sokféle tanulási módszer és pedagógiai eljárás alkalmazásának előnyeit, miközben rávilágított a közoktatás hiányosságaira. A gyakorlati példákat elsősorban a környezetismeret/természetismeret órák biztosították.

Sam Betts, a solymári Waldorf Intézet vezetője előadásában az érzékelés és a képzelet fontosságára hívta fel a figyelmet, valamint azokra a módszerekre, amelyek a nevelés során fejleszthetik ezeket a képességeket. Elsősorban vizuális művészeti és drámaeszközök gyakorlati hasznosíthatóságát ismerhettük meg.

Az általános kérdések szekcióban *Gelencsérné Bakó Márta* a minőségi oktatásról beszélt a 21. század iskolájában, különös tekintettel a kompetencia alapú oktatásra és a sajátos nevelési igényű gyermekekre.

Nyelv, irodalom és történelem szekcióban egyetemünk több oktatójának is lehetősége nyílt megismertetni a hallgatóságot saját kutatási területük eredményeivel. *Nagyházi Bernadette Szórendtanítás a magyar, mint idegen nyelvi órán* című előadása saját, sokéves tanítási gyakorlatának eredményeképpen született. Rendkívül izgalmas témát választott *Pethő Ildikó*, aki az egyetemi szemináriumok alatt diákjaival a kreatív írást festmények és versek párosításával fejlesztette. *Sajtosné Csendes Györgyi* témája, a funkcionális illiteráció a 21. század egyik legfontosabb, megoldásra váró problémájára hívta fel a figyelmet. Az új évezred történelemoktatásának jelentőségét, a globalizáció jellemzőit *Bertalan Péter* ismertette.

A szabadidő-tervezés szekcióban *Walter Imola* mutatta be saját és *Sáriné Csajka Edina* tapasztalatait a frontális versus tréning módszer alkalmazásáról a térségfejlesztő fakultációs programban.

Hajdicsné Varga Katalin a web 2.0-ás eszközök szerepéről beszélt. Előadásában nemcsak az egyik legmodernebb oktatási eszközt és módszert ismerhettük meg, hanem egyúttal az életen át tartó nevelésre felkészítés szükségességéről is hallhattunk.

Tóth Istvánné felhívta a figyelmet a mai 6–12 éves korosztály olvasási szokásaira, miközben reményét fejezte ki, hogy az elektronikus közegben felnövekvő legújabb nemzedékek is felfedezhetik majd az olvasás örömét. Örök dilemmaként említette a megtanítandó anyag ismertetésének mikéntjét, a magyarázat szükségességét. Ebben a szekcióban *Szücs Eszter Cecilia* – mint a továbbképzés felelőse – betekintést nyújtott a kar 2011 szeptemberében induló *Szaktárgyak oktatása idegen nyelven* elnevezésű szakirányú továbbképzésének elméleti hátterébe, majd szemléltette a képzés különleges Y szerkezetét az óra-, vizsga- és kreditterv segítségével.

A különböző zavarokat mutató fiatalok oktatásának szekciójában *Meggyesné Hosszú Tímea* előadása zajos sikert aratott. A szexuális nevelés megvalósításának lehetőségét, a gyökereknél megragadva, a pedagógusok szexuális neveléssel kapcsolatos attitűdjének vizsgálatával kezdte. E kutatás eredményeit ismertette a konferencián. *Szirányi Margit* kisebb fokú szemészeti problémákkal küzdő tanulók fejlesztésének lehetőségeit ismertette.

A 21. századi multikulturális kisebbségi nevelésről *Bencéné Fekete Andrea* beszélt, előtérbe helyezve az általános iskolai nevelést. A konferencia másnapján, a poszterszekcióban a Gouin-módszer óvodai nyelvi nevelésben való alkalmazását mutatta be.

Természetesen a fent, nagyon röviden megemlített előadások csak ízelítőt adhatnak a színes és gazdag programból, amit a konferencia nyújtott. Az idelátogató gyakorlati és elméleti pedagógiával foglalkozó szakemberek számára egyaránt értékes információk hangoztak el. A kísérő rendezvények lehetőséget nyújtottak a kapcsolatépítésre, illetve -ápolásra is. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar kitűnő házigazdája volt a rendezvénynek, tudományos értelemben és kísérő programok tekintetében egyaránt. A negyedik alkalommal megrendezett nemzetközi konferencia sikere biztossá teszi számunkra, hogy az elkövetkező években is lesz lehetőségük a hazai és külföldi szakembereknek a szabadkai tapasztalatcserére.

KÖNYVISMERTETÉS

Linda Metcalf (2008): *Megoldásközpontú tanítás – Hogyan javítsunk a diákok magatartásán, jegyein, a szülői támogatáson és a tanári kar morálján.* Alexandra Könyvkiadó, Budapest, 240 p.

Dr. Linda Metcalf hazánkban nemrégiben megjelent könyve már címében is sokat sejtető és inspiráló elsősorban pedagógusok, tanár szakos főiskolások és egyetemisták, illetve az oktatással foglalkozó szakemberek számára.

Létezik megoldásközpontú tanítás? Milyen szituációk vagy esetek megoldására fókuszál? Kinek fontos a megoldás a tanítás során? Egyáltalán mit kell megoldani a tanításunk folyamán? Konfliktusmegoldásra gondolhat a szerző, vagy a tanításban és tanulásban fellépő problémákról olvashatunk? És ha a tanításról beszél, akkor vajon a nevelés kap-e szerepet a szerző gondolataiban? Olvasóként ilyen és ehhez hasonló kérdések merülhetnek fel bennünk, mielőtt még belelapozunk a pedagógus, iskolapszichológus és nevelési tanácsadó végzettségű szerző 240 oldalas könyvébe. A tartalomjegyzékbe és az oldalak közé pillantva azonban egyből leszűkíthető és érthető lesz a könyv célja és használhatósága. A fejezetenkénti összefoglalók és gyakorlófeladatok, a részenkénti „*Mi is történt?*" esettanulmányok világossá teszik előttünk e kiadvány kézikönyv jellegét, melyet elsősorban gyakorló és kezdő pedagógusok figyelmébe ajánl maga a szerző is. A recenzens ehhez még hozzáteszi, hogy szülők, diákok, oktatási intézmények vezetői kezében és olvasatában is szívesen látná ezt a kiadványt.

Linda Metcalf nem kisebb célt tűzött ki maga elé, minthogy új ötleteket és stratégiákat, mi több: „praktikákat" kínáljon a tanítás során felmerülő problémák esetében, amelyek segítségével javítási lehetőség nyílik a diákok magatartásán, jegyein éppúgy, mint a szülői támogatáson és a tanári kar morálján. A gyakorlati megvalósításhoz a megoldásközpontú stratégiát helyezi előtérbe. Az általánosan ismert problémaközpontú szemlélet azt a benyomást kelti, hogy maga a diák a probléma, egy megoldásközpontú tanár viszont abban hisz, hogy a probléma a probléma. „*A kudarccal teli (problémaközpontú) kontextust reményteliséggé (megoldás orientálttá) próbálja változtatni.*" (*Metcalf*, 2008: 24)

A szerző könyvének *első fejezetét* egy esettanulmánnyal kezdi, amely-

ben egy kezdő tanár ad még egy utolsó esélyt diákjának. A konkrét probléma kapcsán az olvasó végigkövetheti a pedagógus gondolkodásmódját, amely egyben a megoldásközpontú felfogás tisztázása is: a hiányosságok helyett a képességre való odafigyelés, a probléma helyett a megoldásra való koncentrálás. A lényegi kérdés nem az örökösen hangoztatott „*mi nem megy*", hanem az, amit el szeretnénk érni, vagyis a „*mi a célom*" – elsősorban a diákkal.

A *második fejezet* a tanárokat készíti fel, és biztatja eddigi felfogásuk megváltoztatására és a megoldásközpontú nyelvezet elsajátítására. A legfontosabb, hogy saját magunk tudjuk: nem a diák a probléma, hanem maga a probléma a probléma. A diákot jellemző, általában negatívan minősítő kijelentések helyett a példák alapján segítséget kapunk az egyes helyzetek fényében a megjelenő tulajdonságok mögé látni, és változtatni a berögzült, legtöbbször célt tévesztő, helytelen reakciókon. Ezek a megoldásközpontú kifejezések alapjaiban nem változtatják meg a helyzetet, de új értelmezést adnak a tanároknak, melyekkel egyszerűbben lehet véget vetni a kellemetlen szituációknak, hiszen a tanár segít a diáknak hanyagolni a problémát, és együtt kerülnek ki a hatása alól.

A *harmadik, ötödik* és *hatodik fejezet* egy egységként is értelmezhető, ugyanis azokra a diákokra koncentrál, akik valamiben „mások", mint a többiek. A harmadik fejezetben az eltérő magatartású, illetve képességű tanulók tetteire és a megoldási lehetőségekre kapunk konkrét példákat érintő javaslatokat. Az ellenállást, fegyelmezetlenséget mutató diákokat együttműködésre bírni bizony elég nehéz, korra, nemre, képességre való tekintettel. A szerző egyrészt kommunikációs stratégiákat ajánl, amelyek arra is jók, hogy a diák észrevegye: a tanára is elkötelezte magát a probléma megoldásában. *Metcalf* nem ad oly részletes útmutatót a kommunikációs formákhoz, mint amilyenek például *Thomas Gordon T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése* című munkájában olvashatók. Ugyanakkor Gordonhoz hasonló módon prezentálja a kommunikációs gátakat jelentő beszédtípusokat (pl. parancsolás, utasítás, prédikálás, javaslat, szidás, kérdezgetés, vigasztalás, gúnyolódás). A szerző a sikeres kommunikációhoz elegendőnek tartja a tartalmas, „ajtónyitogató kérdéseket" és a beszélgetést, amelynek köszönhetően a diákok rátalálhatnak saját megoldásaikra, és felismerhetik egyéni problémamegoldó képességeiket. A könyv – hűen az egyik legértékesebb koncepciójához – e részeknél sem marad meg az elméleti tanácsok szintjén, hanem gyakorlatorientáltan végigvezeti az olvasót számos napi konfliktus, probléma megoldási módján. Rávilágít, hogy a megoldásközpontú gondolkodás különbözik a „csupán" pozitív megerősítéstől, hiszen fontosabb a diák igényének megértése és az együttműködő szemlélet. A szerző saját érzékenységét és gazdag szakmai tapasztalatát bizonyítva középpontba helyezi a diákra való odafigyelést és a megoldásra való ráhangolódást. Az általa kínált stratégia

alkalmazásával a pedagógus nem riad vissza a kérdezéstől, amelynek segítségével zökkenőmentessé válik a beszélgetés, és többfajta válaszlehetőség is érkezhet.

Az *ötödik fejezet* szintén egy konkrét programot nyújt, mégpedig alapvetően a **sajátos nevelési igényű** tanulókkal való bánásmód terén, és kliensként aposztrofálja a probléma azon résztvevőit, akiknek segítségre van szükségük. Az első lépés a kliens azonosítása, majd a probléma alóli kivételek keresése (azaz mely alkalomkor nem jelentkezett a probléma). Ezt követi a kompetencia érzékeltetése a diák jelenlegi környezeti rendszerében.

A *hatodik fejezetben* megtudhatjuk, hogy a megoldásközpontú tanár egy kicsit másképp értelmezi és látja ezeket a gyerekeket, mint pedagógustársai. Egy hiperaktív vagy éppen agresszív tanuló esetében nem a diákok hiányosságaira koncentrál, hanem ellenkezőleg: a kivételekre és képességekre épít. Nemhogy kevesebbet, de többet vár el tőlük. A hiperaktív tanulók esetében kiemeli a megértés, a türelem és a dicséret fontosságát. Ne siettessük őket, de adjunk segítséget! Egyszerű, ám praktikus ötletként felveti az időpont megadását a feladatvégzésénél, melyre következetesen emlékeztetjük a diákot, így szokássá válik, ami megkönnyíti a munkáját.

A *hetedik fejezettel* számomra a *negyedik* koherensen összefügg, ugyanis míg a kézikönyv *negyedik fejezete* a diákokkal való együttműködést és a hatékony tanár–diák-kapcsolat kialakítását „tanítja" meg az olvasóval, addig a *hetedik fejezetben* a fegyelmezés megoldásközpontú módszerében mélyedhetünk el, és ismerhetjük fel jelentőségét. Szintén lényeges és a szerző által sokat hangoztatott koncepció a jól működő dolgok kiemelése, amelyre hasznos gyakorlat a „Tanári jelentés űrlap" alkalmazása. Ennek célja, hogy a tanár–diák-konfliktus felelősségét visszahelyezze a tanár és diák kezébe, mivel a tanár a diák jó oldalát figyeli, és azt jelzi, amikor nem jelentkezik a negatív viselkedésmód. Analóg verziójaként megtalálható a fegyelmezési kérdések kapcsán a „Megfigyelés a tanuló sikereiről" űrlap, amit a büntetését letöltő tanulóról készítenek a pedagógusok, ezzel is segítve az „újrakezdést". Metcalf arra biztatja az olvasót, hogy ne a diákot, hanem a környezetet próbálja megváltoztatni a siker érdekében, és soha ne mulassza el a diákok dicséretét.

Az *utolsó előtti fejezet* külön tárgyalja a társas kompetenciák tanítását. A diákok kompetenciáját előfeltételezi, és ezzel már implikálja, hogy az adott viselkedés vagy változás már megtörtént, és újra meg is történik. Ez az előfeltételező nyelvezet szintén része a megoldásközpontú tanításnak. A tanulók számára kínált űrlapok lehetőséget adnak arra, hogy sikerélményeikről beszámoljanak, értékeljék önmagukat, és kövessék saját fejlődésüket. Az intézményvezetők is segítséget kapnak a szerzőtől a megoldásközpontú iskola megteremtéséhez, melyhez segédanyagok, szerepjátékok, megoldásközpontú kérdések állnak rendelkezésükre a könyv *kilencedik fejezetében*. Az

igazgatók ezek alapján vezethetik kollégáikat az új gondolkodásmód felé, mely főként a kompetencia légkörét alkotva pozitív módon hat a diákokra és kollegáikra is.

Linda Metcalf itt bemutatott könyve valóban segítség a gyakorló pedagógusoknak. Igazi kézikönyv, mellyel a diákok magatartásában és a tanulmányaikban előforduló problémákat lehet kezelni. A jól érthető, konkrét és mindennapi példák alkalmazásával, a pontos útmutatókkal és űrlapokkal megtanulhatja az olvasó, hogy miképpen változtasson módszerein, milyen technikákat alkalmazzon az egyes esetek kapcsán. **A könyv olvasása után valóban lehetségessé válik a másképp gondolkodás, és az, hogy a diákokra egy, az eddigiektől eltérő szemszögből tekintsünk. Az is feltételezhető, hogy az olvasók közül lesznek, akik a korábban alkalmazott konfliktuskezelési módszerükön is képesek változtatni.** A kézikönyv tartalmát humoros, fricska jellegű grafikák teszik élővé, az űrlapok és gyakorló feladatlapok elrendezése a fejezetek végén egyszerűvé, élvezetessé teszik az olvasást. A kézikönyv strukturálása, a fejezeteket záró összefoglalók pedig kiemelik az egyes részek által megfogalmazott kérdésköröket. Linda Metcalf *Megoldásközpontú tanítás* című könyve értékes, gyakorlatias, a laikus és szakértő érdeklődők számára is ajánlható kézikönyv, elsősorban a magatartási és viselkedési problémák keltette iskolai konfliktusok megoldására. Összefoglalásként éppúgy, mint a recenzió elején feltett kérdésekre, a következő gondolatok rajzolódtak ki: a megoldásközpontú alapelv alkalmazható mind a tanítás során felmerülő tanár–diák-konfliktusok, tanulási nehézségek és magatartási problémák esetén, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmódban egyaránt. A megoldás mind a pedagógus, mind a diák számára fontossá válik a stratégia alkalmazásával, így a tanítási-tanulási folyamat is eredményesebb, sikeresebb lehet a résztvevők számára. Ugyan kisebb hangsúllyal, de szerepet szán a szerző a tanári karon belüli problémák, illetve a pedagógusok és szülők kapcsolatának javítási lehetőségére. Végül, de nem utolsósorban e könyv sem húzhat éles határt tanítás és nevelés között, így joggal nevezhető akár nevelési kézikönyvnek is Linda Metcalf bölcs gondolatai, személyiségformáló módszerei miatt.

IRODALOM:

Gordon, Thomas (1990): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat Kiadó, Budapest.

KISNÉ BERNHARDT RENÁTA

Tengerdi Antal – Varga László (szerk.) (2009): *A gyermeklét narratívái.* Edutech Kiadó, Sopron, 261 p.

„Gyermekkorunk gyönyörű nyaráról / Mi marad meg húsz év távolából?" – teszi fel olvasóinak a kérdést Sarkady Sándor költő, a soproni felsőfokú óvodapedagógus-képzés 50. évfordulója tiszteletére készült *A gyermeklét narratívái* című tanulmánykötet

nyitóversében. A költői gondolatokban való elmerülés mellett szakmai-tudományos együttgondolkodásra is számot tarthat a fenti témakör, mely az egykor „ártatlan, szent", napjainkban inkább „tovatűnő, halódó" jelzőkkel illetett gyermekkor, gyermeki lét paradigmáinak áttekintésére indítja a választ keresőket.

A 2009 őszén napvilágot látott kiadvány a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógia Karán rendezett jubileumi ünnepségsorozat keretében Tengerdi Antal és Varga László szerkesztésében, az Edutech Kiadó gondozásában jelent meg. A kötetben szereplő magyar és idegen nyelvű tanulmányok központi kérdésköre a gyermeki lét, melynek narratívái gazdagon tükröződnek a szerzők – a kar oktatóinak – tollából született munkákban. „*Számos szakirodalom foglalkozik a gyermeklét témakörének feltárásával, de kevés olyan munkával találkozhatunk, amely ilyen széles spektrumban mutatja be a 'gyermeklét'-hez kapcsolódó kérdéseket*" – méltatja a kötet értékét Kovács László lektor.

„*Örökkék ég a felhők mögött*" – idézi Babits Mihály szavait az alcím, amely nem csupán a jelenkor, de a pedagógiatörténet évszázados „ars poetica"-jaként jeleníti meg az olvasó számára a gyermeklét rousseau-i, frőbeli, Ellen Key-i, vagy épp posztmodern narratíváit.

A fejezetek sorában az első az *Ember, nevelés és társadalom* címet viseli. E triász égisze alatt nevelés- és társadalomtörténeti, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai és természettudományos megközelítéseket olvashatunk a tudomány egyik alapkérdéséről, az emberi nevelés-formálás-alakítás lehetőségeiről és korlátairól. Az egyre összetettebbnek tűnő kérdés megválaszolásához – inter- és multidiszciplináris szempontokat figyelembe véve – az emberrel foglalkozó társtudományok eddig feltárt eredményeit is felhasználják a szerzők. A nevelés múltat, jelent és jövőt összekötő hídjain teszünk utazást, amelynek során figyelemre méltó tanulmányokat olvashatunk a gyermeknevelés alapköveiről, továbbá a korai német romantika gyermekszemléletéről. Szociológiai nézőpontból vizsgáljuk a gyermekkor és a társadalmi problémák összefüggéseit, felhasználva a gyermekkor szociológiájának eddig feltárt nemzetközi kutatási eredményeit. Izgalmasnak tűnő, a nevelők és a szülők felelősségét is boncolgató olvasmány a média gyermekekre gyakorolt hatásának a vizsgálata, továbbá a környezeti és a multikulturális nevelés napjainkban meglehetősen aktuálissá váló kérdéseinek a több szempontú elemzése. A szakasz záró tanulmányában körvonalazódó „siettetett gyermekek" jelenség arra utal, hogy egyre inkább eltűnőben van a gyermekség és a felnőttség közötti természetes határvonal, aminek társadalmi és pedagógiai hatásait és következményeit egyre nagyobb mértékben tapasztaljuk mindennapjainkban.

A *második fejezet* fókuszában a kutatás áll. A kutatás alapú értelmiségi képzés, a legfrissebb tudományos eredmények gyakorlati alkalmazása, a tanárok, oktatók mesterségbeli tudásá-

nak bővítése a pedagógusképzés minőségének emelését, a pedagógiai kultúra megújítását szolgálja, amely megfelelő szakmai bázis és oktató-kutató attitűd nélkül elképzelhetetlen. A tudományos igényességgel írt tanulmányok olvasása közben bepillantást nyerhetünk a tehetséggondozás aktuális kérdéseibe, olvashatunk a kooperatív tanulásszervezés és -irányítás jelentőségéről, a tanulási eredményt befolyásoló szerepéről, valamint a Madarak és fák napja intézményének történetéről. Megismerhetjük Thomas Bernhard gyermekkorának rekonstrukcióját önéletrajzi írásai alapján, illetve a biblioterápia érzelmi nevelésben betöltött szerepéről is tájékozódhatunk. Izgalmas gondolatokat rejt a gyermekkori nyelvtanulásról és a kisgyermekkori tanulási zavarok elkerülését szolgáló preventív foglalkoztatásról szóló tanulmány.

Jól kiegészíti és színesíti a kötetet a *harmadik fejezet*, amelyben újabb nézőpontok, értelmezések jelennek meg a gyermekkorra, a gyermekekre vonatkozóan, többek között a különböző művészeti ágak és a sport szakembereinek közreműködésével, tágítva és gazdagítva a témához kapcsolódó ismereteket. A válogatásban szereplő műhelytanulmányok, „műhelymunkák" jól érthető és megtapasztalható szituációkra fókuszálnak, és a rögzített jelenségeket egy beavatott nézőpontból vetítik az olvasó elé, így segítve a feltárt gyakorlati problémák megoldását. Az értékes írások között válogatva széles körű érdeklődésre tarthatnak számot a gyermekrajzok elemzésével foglalkozó munkák, amelyek egyfelől a gyermekrajzokban tükröződő anyakép jellemzőire, sajátosságaira fókuszálva, másrészt a meseillusztrációknak készült gyermeki alkotásokban rejlő különleges értelem, lélek megnyilatkozásait kutatva tárják fel a bennünk kódolt ősképeket. Elgondolkodtató pedagógiai tanulsággal szolgál a felnőttkori rekreációs sportolás sikerének és a gyermekkori tapasztalatoknak az összefüggéseit vizsgáló munka, amelyben különös hangsúlyt kap az életen át tartó (life-time) sportolás fogalma. A gyermekvédelem területére vezeti el az olvasót az esetkommunikáció jelentőségét feltáró és a specifikus alkalmazás területeit bemutató, illetve a médiában jelenlévő erőszak jogi szabályozását precíz részletességgel feltáró alkotás. *Barnás Ferenc A kilencedik* című regényének pedagógiai-szépirodalmi elemzése az 1950-es, '60-as, '70-es évek magyar társadalmát, az intézményesített elnyomás, keményebb, majd enyhébb diktatúrák korát idézi meg sajátos, gyermeki nézőpontból. A téma igazi kuriózumként vonzza majd az olvasókat.

Összegzésképpen elmondható, hogy a *„A gyermeklét narratívái"* című tanulmánykötet méltó emléket állít a soproni felsőfokú óvodapedagógusképzésnek, amely több mint öt évtizeddel ezelőtt, 1959-ben született meg a „hűség városában", s elkötelezett oktatói gárdájával szolgálja ma is a nemzetnevelés alapjait jelentő kisgyermekkori nevelés ügyét.

A jelen ismertetőben bemutatott tanulmánykötet joggal tarthat számot nemcsak a pedagógusok és jövendő

pedagóguskollégák, hanem a szélesebb szakmai és gyakorlati nevelő közönség érdeklődésére is, hiszen a kötetet forgatva, s a legkisebbjeinkre tekintve, remélhetőleg mindannyiunk szívében és lelkében életre kelnek majd a „madárfüttyös" gyermekévek emlékei. *„Régi fénykép; sárgul, mint a pendely, / Nézegetjük kopaszodó fejjel. / Érzékeink befelé figyelnek, / Az emlékek frissen csivitelnek: / Fészekalja fiókamadár szól / Gyermekkorunk gyönyörű nyarából."* (Részlet a tanulmánykötet nyitóverséből. Sarkady Sándor: Gyermekkori fénykép)

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Table of contents

Articles **3**

Forray R., Katalin–Kozma, Tamás: Social equality or cultural identity? Dilemmas of the Gypsy/Romani education policy ***3***

In the complex system of the European co-operation, every nation and minority tries to find its place and exercise their rights. Even those nations have problems with integration which form a state or a political unit. In case of the groups that have no own state – like the Basque – the situation is even more complicated. Considering the gypsy minority in this sense we can understand those serious troubles that are in connection with integration. The gypsy, Romani minority is compartmentalized culturally, many of their groups have long time traditions, and they live in every country of our continent. Their adaptation to the EU therefore means peculiar problems to both the concerned societies and their governments. In our study we are willing to review these questions emphasising that we are talking about one minority but their problems head towards a common issue in the whole EU.

Jávorszky, Edit: The developmental psychology of the old age in the mirror of the modern literature ***23***

In the past few years developmental psychology left the "children's room" and started to deal with the characteristics of the people over 65.

This paper will show how the uniqueness of psychological development is reflected in the lifespan stage of old age. The dramatic increase in the demographics of older adulthood has given rise to the discipline of life-long developmental psychology or the study of old age and aging. The emergence of gerontology as a field has had a major impact on developmental psychology. The main trend in gerontology is to view old age as the end of a life-long developmental process. Developmental psychology assumes that human beings continue to grow throughout the life span, moving from infancy to old age.

In this study the psychological characteristics are illustrated by quotations from different modern novels, for example John Updike, Malcom Cowley, Simone de Beauvoir.

Szabóné Mojzes, Angelika: A Historical Overview of Western European Higher Education – Past Developments, Twentieth Century Reforms and Contemporary Challenges – ***37***

How have the first universities of medieval times in Western Europe developed into being complex mass institutions of higher education? What steps led to such a great expansion we are witnessing today? In this study I am going to look through the main steps of tertiary education development – not only focusing on higher education itself, but taking elementary and secondary education into scope as well, because the expansion of lower levels give way to growing student numbers on higher level. I will highlight the effects of social, political and economic developments affecting education, and as a European aspect, discuss future challenges a "European" education is facing.

Klára, Vörös: As we think about the library and as we interpret it ***49***

We shall chart how we think about the library by defining its concept. In our questionnaire survey we research the symbolic reading of the library, 508 Hungarian librarian majors (first-years and seniors) were interviewed. The typical components of the library concept were inquired by random choice oral interviews (300 students). We got the result that the students' samples are taken from culturally limited ideals, transmitted concepts. According to our conclusion, the effect of the social, cultural transmission is definitely powerful, but it is also worth pointing out that in the librarian training more attention should be paid to the development of the image of the library, the librarian, the founding of librarianship as an identity. Students, besides similar elements rooted in the past, can also find a firm grip in the image of a library changed by digital culture.

Training and Practice **65**

Bucsy, Emőke: Research into the pedagogical impacts influencing movement development of crèche children ***65***

In this study, the actuality of the research is justified by the establishment and launching of a new BA major in Hungarian higher education: Infant and Early Childhood Educator. Instructing the methodology subjects connected to majors classified as part of the educational branch of educator on a high level makes the conduction of researches, which examine the educational impacts on crèche children in connection with the institutional system and family background, necessary. The aim of our research was to examine the personal conditions of crèches carrying out practical education as well as the analysis of the content of institutional physical education. We regarded the examination of these from the following important viewpoint: How far do the possibilities offered serve the optimal movement development of small children? What expectations the parents formulate regarding physical education in the crèche was also a subject of our examination.

Haász, Sándor: Experience-seeking in the social profession 75
It is sometimes worth pausing in our rushing scientific world to ponder what kind of humanity, or supposed or real values we work along. How do we proceed in building up the formal relationship with our clients, or what other challenges we may face when seeking and examining the value-conveying role of the famous three qualities by Rogers in our professional identity? The study highlights the features of the experience-based social case-work model along with its practical role.

Háber, Hajnalka Mária: The necessity of competency sets in tertiary education/adult teaching – The results of a profession tracking..... 85
The inescapable concomitant of the 21st century is the continuous, unbroken conformity dictated by the economy. Flexibility, competitiveness, knowledge-, and competence focus as keywords appear in our mind. In these circumstances what kind of role do the competency sets play among students? Does tertiary education create the possibility of trainings that support economical competitiveness and that follows norms? Is training still valuable? We try to find the answers to all these questions.

József, István: Moral evolution of infants and toddlers..... 95
Nowadays the appropriate upbringing of children that fits the idea of the society on social values has become more and more important. However several families have to face problems and feel themselves desperate. The frequently repeated phrase: 'new generation of children were born' somehow excuse the parents and also the children from responsibility. The author does not agree with foredooming this problem untreatable and in his study tries to verify that proper parental and educational attitude and adequate educational tools and methods in the proper time let the children being socialized well.

Katona, László: Applied Theatre Activities and Generation Y..... 103
The aim of this paper is to present the results of a four year action research into applied theatre activities and modern training of TEFLs with special attention to the effects of applied theatre activities on the socialization process of Generation Y.

Petrás, Györgyi: Opportunities of special educational need students in ordinary school systems..... 111
Today's world is open to integration. Amalgam training may help children with special educational needs to be integrated into a community with other children. Any educational institution may face children or students that need special attention. These children, students need special care. It is important that all

institutions, parents be aware of how to enforce these children, student's right for equal opportunities. Scandinavian countries were the first to take into practice the idea of integrated education called „School for everybody".

Review: Conferences 121

Belovári, Anita: Perspectives of adult teaching – International conference 121

In Hungary the reason why adult teaching has come to the front since the change of the system is resulted by the human political conditions of market economy and the development of the democratic society. Market economy appreciates qualifications and vocational knowledge. There is a connection between permanent employment and qualification that is demonstrated by data and progress of employments. Furthermore such a level of qualification can be determined which means lifelong employment to the adult employees. Long term social expectations might be allocated towards the education system of compulsory and adult teaching, too. Time by time the specialists present the realization of the aims at conferences.

Hajdicsné Varga, Katalin: E-learning methods in Hungarian schools – Conference for professionals. Pécs, 1st-2nd October, 2010 125

The development of IT structure in Hungarian schools has been a major issue in the education policy for the past 1–2 decades. As a result, the number of the computers in Hungarian schools and in the leader European countries is almost equal. The target, the integrating of e-learning methods, network-learning, ICT has not been widely fulfilled, yet. European researches show that the input and the output is not proportional, the effectiveness of education supported by e-learning has not developed as much as it was expected. At this conference primary and secondary schools teachers, university professors showed the good practices in Hungary and the teaching methods the net generation claims.

Nagyházi, Bernadette: I. International Methodological Conference in the Carpathian Basin. Kaposvár, 8th October, 2010 131

Recently there has been a growing demand by the professors of teacher trainer institutes and practising teachers for a forum where teaching theories and practice can meet. This conference, with its 18 sections and almost 180 presenters – from Hungary and abroad –, definitely means the need for such a scientific gathering. The high standard of the presentations proves that methodology, subject-pedagogy, theory-based researches have reason for existence in science. The poster section which introduced the best works of students therefore showed an overall picture about the system of the Hungarian Scientific Student Movement.

Szücs, Eszter Cecilia: Contemporary methodological challenges. 4th International Scientific Conference at the Teachers' Training Faculty in Hungarian, Subotica, University of Novi Sad..... 135

The topic of this year's conference was the education of the 21th century's e-generation focusing on the necessity of the continuous renew in the teaching methods. Several researches in Hungarian, Croatian and Serbian were presented. The varied programme gave the possibility for the researchers to discuss the advantages and disadvantages of the different educational systems. The almost 80 presentations made it sure that no matter where we teach today's generation we must not forget about our own training and life long development.

Book Reviews..... 139

E számunk szerzői:

Belovári Anita, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Bucsy Gellértné Dr. PhD., Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Prof. Dr. Forray R. Katalin DSc., Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Hajdicsné Dr. Varga Katalin PhD., Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Háber Hajnalka Mária, PhD-hallgató, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Haász Sándor, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Jávorszky Edit, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Dr. József István PhD., Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Katona László PhD-hallgató, Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola
Kisné Bernhardt Renáta, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar
Kissné Zsámboki Réka, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Prof. Dr. Kozma Tamás DSc., Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
Kövérné Nagyházi Bernadette, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Petrás Györgyi, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Szabóné Mojzes Angelika PhD-hallgató, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Szücs Eszter Cecilia PhD-hallgató, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Dr. Vörös Klára PhD., Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

Borítóterv:
Katyi Gábor

HU- ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 101251
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

1200 Ft

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár University Faculty of Pedagogy
Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
University of West Hungary Press Sopron